

Щелкунов М.Д. Петров А.В.

ОБРАЗОВАНИЕ В ЧЕЛОВЕЧЕСКОМ ИЗМЕРЕНИИ

(философские очерки)

Казань 2007

Рекомендовано в печать Ученым Советом экономического факультета
Казанского государственного университета

Научный редактор – доктор философских наук профессор
М.Б.Садыков

Рецензенты: доктор философских наук профессор Л.А.Бессонова
доктор философских наук профессор В.Н.Комаров

**Щелкунов Михаил Дмитриевич, Петров Александр
Владимирович.**

Образование в социально-культурном и человеческом измерении.
Казань: Казанский государственный университет им. В.И.Ульянова-
Ленина, 2007.

Аннотация

Как преодолеть кризис образования и выйти на передовые рубежи образования современного человека? Можно ли превратить формальный процесс "получения свидетельства об образовании" в процесс развития личности и страны в целом? Что такое эпоха гуманитарной революции и каково в ней место образования? Может ли Россия войти в число перспективных, динамично развивающихся стран и какова роль образования в достижении этой цели?

Авторы предлагают читателю поразмышлять о перспективах и возможностях развития образованности, полагая, что именно этот ресурс может стать источником нового взлета страны в XXI веке.

Написанная в жанре научных очерков, книга посвящена преимущественно социальным и собственно человеческим сторонам образования. В фокусе авторских размышлений – проблемы современного образования с акцентом на его высшую ступень.

Книга будет интересна широкой читательской аудитории: коллегам-преподавателям, педагогам, учителям, аспирантам и студентам, всем тем, кому небезразличны судьбы отечественного образования.

Не должно быть глухих к Слову, черствых к Добру, беспамятных к Прошлому и слепых к Красоте, а для этого нужны Знания, дающиеся Образованием.

Д.С.Лихачев

Казанский...университет...служит гармоничному развитию личности и общества...Основополагающим в своей деятельности...считает...воспитание высокой нравственности и гражданственности.

Из Миссии Казанского государственного университета

Образование – это то, что остается, когда все выученное забыто.

Б.Скиннер

Образование как деньги, его нужно иметь много, иначе все равно будешь выглядеть бедно.

Л.Марса, мать Э.Пиаф,

Учиться – все равно, что грести против течения: перестанешь грести – понесет назад.

Древневосточная мудрость

Прорехи в образовании и воспитании жизнь штопает заплатками неудач, безысходности и бед.

З.Фаскутдинов

ОГЛАВЛЕНИЕ

От авторов

Очерк 1. **Образование как социально-культурный и исторический феномен**

Что такое образование? Образование как предмет философских размышлений. История образования: между педагогикой и антропоники. Антропологические парадигмы в образовании. Некоторые выводы.

Очерк 2. **Человек - общество – образование**

Образование как социальный институт. Образование и государство. Образование и наука. Образование и средства массовой информации.

Очерк 3. **Образование и рынок**

Особенности коммерциализации образовательной деятельности. Противоречия платного образования. Образование в рыночных условиях: западный опыт

Очерк 4. **Гуманистические основания и гуманитарные идеалы образования**

Образование, гуманизм, свобода. Гуманизация жизни и образование. Гуманизация образования. Метаморфозы гуманитарных знаний.

Очерк 5. **Образование в информационно-компьютерной среде**

Информатизация образования: конец человечности? Интерактивность в современном образовании. Личность в виртуальной среде: проблема социализации

Очерк 6. **Ценность образования**

Профессиональный тренинг, товарная услуга или культурный акт? Классический университет перед выбором. Судьбы философского образования. Перспективы философии

Очерк 7. **Фундаментальное и ситуативно-прикладное в современном образовании**

Фундаментальное образование и реалии современной жизни. Ситуативное знание. Ситуативность и проективная деятельность. Новый характер образования

Очерк 8. **Плюсы и минусы отечественного образования**

Назначение и функции советской системы образования. В мировоззренческом плену. Образование в постсоветских условиях

Очерк 9. **Образованный человек в глобализирующемся мире**

Глобализация как цивилизационное состояние. Глобализация образования: что это такое? Ожидания и риски Болонского процесса. «Что немцу за здорово...»

Очерк 10. **Alma mater: с надеждой в будущее**

Знания дороже золота. Контуры завтрашнего дня. Традиция и дух.

От авторов

Мир вступил в новую эру. Но в наследство ему досталась система образования старого мира, испытывающая сегодня системный кризис.

Как преодолеть этот кризис и выйти на передовые рубежи образования современного человека? Можно ли превратить формальный процесс "получения свидетельства об образовании" в процесс развития личности и страны в целом? Что представляет из себя мир и человек в третьем тысячелетии? Что такое эпоха гуманитарной революции и каково в ней место образования? Может ли Россия войти в число перспективных, динамично развивающихся стран и какова роль образования в достижении этой цели?

От ответов на эти вопросы зависит наше будущее и будущее наших детей.

Авторы предлагают читателю поразмышлять о перспективах и возможностях развития образованности, полагая, что именно этот ресурс может стать источником нового взлета страны в XXI веке.

Книга посвящена преимущественно социальным и собственно человеческим сторонам образования. В фокусе авторских размышлений – проблемы современного образования с акцентом на его высшую ступень как сердцевину образования вообще. Их наименования, отраженные в заголовках предлагаемых очерков, говорят сами за себя: человек - общество – образование, образование и рынок, гуманистические основания и гуманитарные идеалы образования, образование в информационно-компьютерной среде, ценность образования, фундаментальное и ситуативно-прикладное в современном образовании, образованный человек в глобализирующемся мире .

Проблемы образования – «вечные» проблемы, они на протяжении веков находятся в поле зрения человечества. Многие из них достаточно успешно были разрешены людьми. Но, увы, известные решения не менее известных, казалось бы, проблем образования сегодня не «работают», время заставляет пересматривать прежние подходы и оценки. И в этом – драма современного образования.

Образно выражаясь, можно сказать, что общество требует от него одного – билета на рынок труда, образование ориентировано на другое – сертификат личностной полноценности. Не ответить на запрос общества нельзя, но ответить только так, как оно хочет, невозможно.

Авторы далеки от стремления сформулировать готовые решения обозначенных проблем. Напротив, их целью было привлечь внимание читателя к глубокой противоречивости сложившейся в образовании ситуации.

Книга не является педагогическим сочинением. И не потому, что авторы сомневаются в возможностях педагогического дискурса, а потому что предмет наших размышлений в принципе выходит за пределы теоретико-педагогического исследования. Поэтому авторский подход носит междисциплинарный характер с заметным тяготением к *философии образования*.

Понятно, что движение мысли в этом дискурсе не может одновременно не затронуть широкий круг смежных вопросов, связанных с развитием личности, культуры, судьбами науки, состоянием нравственности и духовности.

Книга написана в жанре научных очерков, без претензии на строгую внутреннюю целостность. Это сделано сознательно, чтобы не утомлять читателя длительным монографическим повествованием – сегодня монографии не особо популярны. И хотя определенная логика композиции материала в книге присутствует, читатель вправе знакомиться с нашим сочинением, начиная с любого по счету очерка. Каждый из них является относительно самостоятельным и законченным произведением.

Авторы стремились к откровенному и искреннему разговору с читателем и в меру своих сил пытались сочетать научность с доступностью изложения. Насколько им это удалось, судить читателям.

Мотивы написания книги прозрачны. Это, во-первых, приверженность авторов научно-исследовательскому направлению кафедры философии Казанского государственного университета, занимающейся уже несколько лет философским осмыслением

феномена образования. Во-вторых, это опыт собственной деятельности в системе высшего образования, который рано или поздно должен был стать предметом рефлексии со стороны его носителей.

Надеемся, что книга вызовет интерес у широкой читательской аудитории: коллег-преподавателей, педагогов, учителей, аспирантов и студентов, всех тех, кому небезразличны судьбы отечественного образования.

Авторы будут благодарны читателю за любые замечания по поводу написанного, включая критику. Естественно, что все возможные просчеты и упущения остаются только на совести создателей данного сочинения.

Вклады каждого из авторов в написание книги распределились следующим образом: очерки 1,2,4,5,7 написаны совместными усилиями; очерки 3,6,9,10 – М.Д. Щелкуновым; очерк 8 – А.В.Петровым.

Очерк 1. **Образование как социально-культурный и исторический феномен. (Петров, Щелкунов)**

Что такое образование? Образование как предмет философских размышлений. История образования: между педагогикой и антропологией. Антропологические парадигмы в образовании. Некоторые выводы.

Начнем с вопроса: зачем вообще людям нужно получать образование? Вряд ли найдется человек, который бы не представлял, что такое образование и для чего оно нужно человеку. Традиционно образование ассоциируется в сознании большинства людей с научением, обучением, приобретением знания, овладением полезными навыками, достижением эрудированности, то есть в конечном счете с освоением некоторого уже имеющегося познавательного и практического опыта.

Но иметь представление о предмете еще не означает знания его сущности. Поэтому попробуем разобраться с феноменом образования поглубже.

Что такое образование? Для ответа на этот вопрос следует вспомнить, что человек обладает двойственной, биосоциальной природой: он принадлежит, с одной стороны, миру животных - природе, а с другой, в то же время вынужден выстраивать свое существование на надприродных, культурных началах. Эти начала генетически не передаются, а формируются у человека только в процессе их активного освоения, начиная от рождения в течение всей жизни. Он называется социализацией индивида.

Изначально на протяжении длительного исторического времени социализация человека протекала стихийно-спонтанным образом, что называется, методом проб и ошибок по ходу всей его жизни. И по-другому в те далекие первобытные времена и быть не могло. Но рано или поздно возникла необходимость и появились условия придать процессу социализации целенаправленный, интенсивный, эффективный и как бы «компактный» во времени и пространстве

характер. Ответом на эту потребность и стало зарождение феномена образования.

Поэтому главная, определяющая роль образования как социального феномена – быть, согласно хрестоматийному определению, важнейшим инструментом социализации индивида, средством сохранения, межпоколенческой трансляции и умножения культурного опыта человечества». Именно в ходе образования у индивида достаточно быстро и результативно формируется тот минимум определенных природо- и культуросообразных качеств, без которых ему невозможно состояться в окружающем его мире. С полным правом можно утверждать, что по социализаторской эффективности образованию нет равных среди других способов и форм социализации индивида.

Образование Образование уже давным-давно стало не только сферой практической деятельности, но и предметом интенсивного научного изучения. Отрасли знания, занимающиеся его осмыслением, многообразны. Это, в первую очередь, корпус педагогических наук (педагогика, педология, педософия, дидактика, теория воспитания, история педагогики и др.). Это, во-вторых, социология образования, педагогическая антропология, педагогическая психология, педагогика высшей школы и т.п.

В последние десятилетия образование стало объектом пристального философского интереса, сформировалась новая специализированная отрасль знания – философия образования. Она особенно отчетливо заявила о себе начиная со второй половины XX века, когда сначала в США, а потом в Европе были учреждены специальные социальные институты – общества по философии образования. Хотя проявление философского подхода к пониманию образования прослеживается на протяжении всего развития мировой философской мысли, начиная с античного этапа¹.

Следует оговориться, что предмет философии образования, ее методологическая оснастка, а также статус в системе философского

знания до сих пор остаются дискуссионными². Что, впрочем, не мешает философии образования развиваться, что называется, и вширь и вглубь. Можно усмотреть в этом факте даже черты некоего философско-образовательного «бума».

С учетом жанровой стилистики данной книги ее авторы не ставят целью подробный обзор состояния дел в философии образования. Они лишь отсылают заинтересованного читателя к списку персоналий, чьими трудами развивалась философия образования за рубежом и в родном отечестве³.

В настоящее время можно условно говорить о трех основных подходах в философии образования:

первый, так называемый метаподход, мыслится в терминах социальной философии и является связующим звеном между образованием, обществом и государством;

второй, антропологический подход, связывается с постижением сущности образования как основного фактора, формирующего духовную жизнь человека и отвечающего за его личностный рост;

третий, предметный подход, касается задач, который должны решать философские дисциплины⁵.

Авторы очерков сознательно ориентировались преимущественно на первый и второй подходы.

В чем преимущество философского дискурса по сравнению с педагогическим?

Педагогика как наука отталкивается от понимания образования как самодостаточного феномена и изучает его интерналистски, то есть как бы изнутри, в рамках указанной самодостаточности, данности, выраженной его определением. В практическом аспекте педагогическая наука ищет ответ на вопрос «Каким путем, какими средствами наилучшим образом транслировать имеющийся культурный опыт?»

Напротив, философский подход своей целью видит доведение анализа особенностей образовательной деятельности до внешних образованию, социально-культурных оснований, факторов, условий и ценностей, а также до внутреннего, экзистенциального опыта человека.

Философия образования, в отличие от педагогики, интересуется иными вопросами. Например, не *как*, а *что* и *почему* транслируется из опыта культуры посредством образования? Насколько это соответствует фундаментальным ценностям и идеалам личностного развития, экзистенциальному состоянию индивида? Какими социальными, культурными или экзистенциально-личностными контекстами обусловлен феномен образования?

В этом смысле философский дискурс, преодолевая рамки самодостаточности образования, позволяет зафиксировать те его стороны, которые, как правило, ускользают из-под внимания педагога-теоретика. Философия образования пытается проблематизировать эти стороны и заняться их осмыслением.

Таким образом, первоочередное предметное поле философии образования задается реалиями общественной жизни, культуры, истории – но постольку и в той мере, поскольку и в какой мере они взаимодействуют с феноменом образования.

Жанр очерков не позволяет сколько-нибудь детально углубляться в тонкости философско-образовательного дискурса. Мы ограничимся лишь его несколькими примерами, чтобы неискушенный в философии читатель смог составить себе некое представление о предмете наших суждений.

История

образования:

между педагогикой и антропикой

Пример первый. Педагогика не ставит под сомнение тот, казалось бы, неоспоримый факт, что именно трансляционный характер образования обеспечивает его эффективность в качестве способа социализации индивида. В рамках же философского подхода становится понятным, что трансляция накопленного опыта культуры посредством образования далеко не всегда, вообще говоря, отвечает целям социализации людей, по-разному соотносится с запросами общества и культуры.

Дабы убедиться в этом, совершим небольшой экскурс в историю становления и развития образования как особого социально-

культурного феномена. Речь, естественно, пойдет о европейской традиции.

Образование как особый тип деятельности появляется в греческих полисах V века до н.э. Оно возникает в связи с необходимостью искусственной передачи и трансляции молодым грекам, не принадлежавшим сословной аристократии, *арете*. Этим термином греки называли высшее духовное состояние человека - добродетель, которое позволяет ему принимать на себя функции вождя, политика, управленца.

То, что до возникновения полисной организации передавалось естественным, кровно-родственным путем в знатной семье, необходимо было воспроизвести за счет целенаправленного формирования ума у наиболее одаренного простолюдина. Юноша, ребенок по-гречески звучит как *пайдос*, поэтому эта деятельность получила название пайдейи.

С тех пор воспроизводство деятельности (причем, в наиболее высоких политических ее формах), передача и трансляция опыта культуры стали главными функциями образования, которое отвечало за сохранение общества, его целостности и организованности.

В частности, для этих целей греческие философы, прежде всего Пифагор, прибегли к тому, чтобы построить в сознании греков четкую и ясную картину мира, в основе которой лежит норма, а не непредсказуемая воля Олимпийских богов. Мир, созданный греками в собственном сознании - это порядок, опирающийся на числовые соотношения, на математику - космос. Они нашли способ, к которому следует прибегать, когда необходимо организовать людей - закон, норма, правило, порядок.

Однако история штука своенравная, и высокоорганизованному греко-римскому миру приходит конец с приходом варваров, несущих иные типы культуры и социальности. В новой ситуации опора на удостоверенные культурным опытом нормы и законы не только теряет свою эффективность – она просто тормозит социализацию личности.

В дальнейшем картина повторяется. Греко-римское общество, воспроизводящееся пайдейей, сменяется периодом раннего

христианства и построения нового идеала человека в образе Иисуса. Он заканчивается строгой системой схоластической педагогики, которая впоследствии размывается гуманистическими идеями Возрождения и различными социальными и политическими экспериментами.

Возрождение в свою очередь завершается вместе с построением единой картины мира естественной природы, возникновением новоевропейских наук и соответствующей системы педагогики. Эта система начинает испытывать первые симптомы кризиса уже к концу XIX века.

В XX столетии кризисное состояние образования постоянно углубляется: в унаследованной от Просвещения форме оно перестает удовлетворять общественные запросы, нарастают тенденции, нацеленные на деструкцию существующей системы образования, множатся различного рода педагогические эксперименты, образование начинает выходить за пределы образовательных институтов и существующих учреждений.

Даже из этого краткого исторического экскурса прослеживается некая общая закономерность. А именно, в истории общества можно различать две противоположные фазы возможных состояний любого общества: воспроизводство (порядок, стабильность) и трансформация (изменение), которые по-разному влияют на характер образования.

Для фазы воспроизводства характерна первичность норм существующей культуры по отношению к личностной индивидуальности человека, фокусировка на норме. Это уже упомянутые греко-римская пайдейя, схоластическая образованность Средневековья, новоевропейская педагогика.

В фазе трансформации первоначально происходит разрушение и распад основных норм, социальных структур и институтов, упадок культурных ценностей и идеалов, разрушение существующей картины мира. И лишь затем возникает нечто новое. В этот период на передний план выступает не норма, а человеческая личность, которая на базе новых идеалов и целей, на свой страх и риск

начинает по-новому организовывать себя и мир, строить новые нормы. Другими словами, для этой фазы характерна первичность развивающейся личности, новых создаваемых систем деятельности и вторичность, производность от этого норм, получаемых через рефлексивную позицию снятия высших образцов деятельности, фокусировка на личности.

Педагогическая установка в образовании - введение ребенка в существующую культуру - характерна для первой фазы. Для второй характерен процесс выращивания человека, его самостроительства. Знание в этих условиях перестает транслироваться в объективированных и отчужденных формах. Это период открытий и построения новых знаний для деятельности в изменившейся и изменяющейся ситуации. Эта установка и соответствующая ей образовательная практика получила название антропоники⁵.

Образование в условиях трансформирующегося общества не может быть практической педагогикой. Изменения, происходящие в обществе, не позволяют транслировать знание, построенное для предшествующих ситуаций и состояний и считать его адекватным наступившим и наступающим условиям. Общество больше не воспроизводится таким же, каким оно представлено сознанием педагога.

В этих условиях время и пространство школы не могут быть отделены от времени и пространства реальной деятельности: социальные изменения происходят слишком быстро. Значит, образование человека становится процессом решения реальных проблем на правах участника конкретной ситуации, самостоятельного проектирования и планирования будущего, т.е. антропоническим выращиванием личности - субъекта изменений и развития.

Антропологические парадигмы Второй пример философского подхода к образованию – использование антропологического

в образовании дискурса. Он протекает из факта центрирования и фокусировки образования на человеческой личности, уникальности ее мыслительного и экзистенциального опыта, ценности ее неповторимости и новизны.

Действительно, гуманисты всех времен и народов видели свою цель в том, чтобы в той или иной мере отстаивать идею ценности человеческой личности, хотя при этом сам человек, его место и предназначение в мире понимались, вообще говоря, в разных эпохах и культурах по-разному. В любом случае, однако, гуманистические идеалы эпохи, отрефлектированные, как правило, философским сознанием, внедрялись в ткань образования, оправдывая его предназначение в качестве «практической философии», то есть средства утверждения этих идеалов в сознании образуемых людей

В этом свете принято говорить об антропологических парадигмах в истории образования. Это системы универсальных культурно-мировоззренческих представлений о человеке, которые обуславливают личностноформирующую функцию образования.

Так, образование в античном обществе исходило из понимания образа человека, опосредованного космосом (микрокосм), а средневековое – Богом (образ и подобие Творца). Пафос возрожденческого антропоцентрического гуманизма вылился в утверждение самоценности, самоцельности и самодостаточности человека как единственного субъекта миропознания и миропреобразования. Он предстает теперь в роли исполненного деятельности космического Титана, который призван перманентно и решительно расширять границы своего вмешательства в мир, разумно преобразовывая его в собственных интересах по любым наперед заданным меркам. Своей кульминации антропоцентрический гуманизм достигает в эпоху Просвещения, провозгласившую человеческий разум главным инструментом общественного прогресса.

С позиции такого антропоцентрического гиперактивизма смысл жизни человека, его земное и в дальнейшем вселенское предназначение истолковывается исключительно в категориях деятельности, инновации, профессионализма. Соответственно степень

развитости личностного начала в человеке чуть ли не всецело определяется масштабами, глубиной, интенсивностью его преобразующего вмешательства в мир природы, общества, духа. Чем оно обширнее и плодотворнее, тем в конечном счете богаче, развитее, совершеннее индивид в личностном плане.

Как следствие, образование, начиная с эпохи Просвещения, становится связующим звеном между наукой,двигающейся по пути все новых открытий, и различными областями практики, ориентирующимися на технический и социальный прогресс. Продуктом образовательных учреждений выходит узкий профессионал, носитель определенных функций, не видящий мира дальше границ своей специализации.

Из сказанного становится понятным, что историческая логика смены образов человека, задаваемых самосознанием культуры, и соответствующих им антропологических парадигм влечет существенные изменения как в содержании, так и структуре образовательного процесса. Пример тому - историческая эволюция образования. Начав с античной пайдеи, основанной на принципе всестороннего и гармоничного развития личности в единстве ее телесных, интеллектуальных и духовных качеств, оно редуцировалось до узкопрофессионального научения (тренинга) в наши дни. И не стоит винить в этом образование — оно лишь исполняет, как может, заказ общества.

Вместе с тем в силу относительной автономности, опосредованности философскими концепциями, образование далеко не всегда умирает вместе с типом общества и культуры, которые его породили, надолго сохраняет прежнюю идейную направленность. В этом смысле антропологические парадигмы разного исторического происхождения могут одновременно сосуществовать на каких-то этапах истории общества, обуславливая соответствующие им образовательные стратегии.

Так, исследователями установлено, что наиболее значимые из этих стратегий опираются на философское понимание сущности человека (эссенциализм) и до сих пор воспроизводятся в образовательной

деятельности. В частности, соматический эссенциализм (сущность человека – тело) является философско-антропологическим основанием стратегии природосообразного образования, психический (сущность – душа) – стратегии психического развития индивидов. Спиритуалистический эссенциализм (сущность человека – дух) питает стратегию духовного, а социологический (сущность – общественные отношения) – социального образования. Наконец, интегративный эссенциализм (человек – природно-социо-психический феномен) отвечает за стратегию образования целостного человека. Первые три антропологические парадигмы выражают стиль мышления, присущий классической рациональности, предпоследняя – в основном неклассической, последняя – постнеклассической⁶.

Некоторые Задачи написания данной книги не связаны с необходи-
выводы мостью давать предварительную характеристику феномена образования всесторонним образом – любознательный читатель при желании может составить таковую из соответствующей литературы.

Выделим лишь те выводы, полученные в философии образования, без которых дальнейшее знакомство с текстом было бы затруднительным для тех, кто далек от профессиональной философско-образовательной деятельности.

1. Мы исходим из понимания образования в его самом непосредственном, этимологически прозрачном, очевидном значении: «Образование – это процесс освоения человеком исторически заданного в культуре родового человеческого образа»⁷. В этом свете *образ-ование* не имеет никаких других целей, кроме формирования, строительства, развития человеческой личности. Ее интересы, ее полноценность и всесторонность, ее выбор – высшая цель, непреходящий идеал образования.

2. Поскольку личностные характеристики человека должны обеспечивать его жизнедеятельность в общественной среде, образование не может не быть инструментом реализации общественного заказа на воспроизводство соответствующего типа

личности. В этом плане эффективность образования измеряется тем, насколько оно успешно выполняет этот заказ. Следовательно, образование вторично по отношению к социуму так же, как исполнитель вторичен по отношению к заказчику.

3. Образование не может удовлетворить общественный запрос на воспроизводство личности методом «подобное подобным», функционируя в форме такого компактного микросоциума по отношению к макросоциуму, непосредственно воспроизводя соответствующие виды общественной деятельности. Способы, механизмы и формы образовательной деятельности не копируют соответствующие стороны «настоящей» деятельности, они другие - как по содержанию, так и по форме.

4. Образование начинается с момента выхода из непосредственного процесса деятельности, взгляда на нее как бы со стороны и построения некоторого ее обобщенного описания, требующего рефлексивно-мыслительной работы и поднятия самой деятельности до уровня ее идеального представления. Та или иная производимая живая деятельность в ее ненормированном и неотрефлексированном виде является первичной по отношению к деятельности по ее оформлению или построению *образа*, то есть к образованию. При этом существенно, что в каких конкретных формах эта деятельность будет представлена (практико-методических описаниях, научных знаниях, художественно-эстетических образах, нравственно-этических принципах или религиозно-культовых предписаниях), такой она и будет воспроизведена и транслирована. Впрочем, не исключается одновременная множественность подобных представлений.

5. При всей зависимости от общества образование обладает относительной автономностью, оно отнюдь не есть полная копия или прямой рефлекс общества, инструмент воспроизводства непосредственного общественного заказа. Обладая своей самостью, оно в чем-то не совпадает с общественными целями, отличается от социальных запросов и даже противоречит общественному воздействию. Образование способно влиять на общество, исходя из собственных представлений, традиций и идеалов, связанных с

пониманием того, какой должна быть личность образованного человека, выпускника образовательного учреждения.

6. Не существует образования вообще - оно меняется в ходе общественной истории. Следовательно, его облик определяется конкретно - исторически. Это относится как к содержанию, так и к способам и формам, которыми посредством образования транслируется культурный опыт. Каждая конкретно-историческая эпоха, каждый социо-культурный топос вправе строить образование по собственным меркам. Об этом весьма красноречиво свидетельствует история образования.

7. В процессе социализации человек должен подвергнуть себя культурной «обработке», вообще говоря, с разных сторон и в разных направлениях. Их число определяется исторически. Но при всех исторических изменениях социальности и культуры существует обязательный минимум-инвариант социализации, включающий два начала. Первое из них - деятельностное, обеспечивающее фундаментальный принцип существования человека, - деятельность. Второе начало – нравственное, отвечающее за формирование отношения «человек-человек».

Применительно к сфере образования это оборачивается включением в него знаменитой диады: научения (навыки деятельности) и воспитания (принципы нравственности)⁸.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Достаточно вспомнить творчество Пифагора, Сократа, Платона, Аристотеля, Эпикура, Августина, Абельяра, Фомы Аквината, Дж.Локка, Ж.-Ж.Руссо, К.Гельвеция, Г.Лейбница, И.Канта, Г.Гегеля, Д.Дьюи, Э.Дюркгейма, М.Вебера, А.Бергсона, М.Бубера, М.Шелера, П.Сорокина, Л.Альтюссера, Д.Белла, Ж.Бодрийара, а в отечественной философии – Г.Сковороды, М.Ломоносова, А.Хомякова, А.Герцена,

Л.Толстого, В.И.Несмелова, Л.Выготского, Э.Ильенкова, В.Библера, Г.Щедровицкого.

2. См.: Долженко О.В. *Философия образования: дань моде или условие выживания?* // Философия образования, М., 1996.

3. Западноевропейская философия образования (педагогическая антропология) представлена работами О.Больнова, К.Гиля, К.Динельта, М.Ландмана, Г.Ноля, Г.Рота, Э.Финка, А.Хута. Так называемая критическая философия образования (вторая половина XX века) создавалась усилиями А.Иллича, В.Клафки, В.Лемперта, П.Фрейре, а ее постмодернистский вариант - трудами Д.Гарца, Э.Кезела, Д.Ленцена, Г.Улмера, Р.Эдвардса, Р.Юшера.

Современная отечественная философия образования развивается в исследованиях С.К.Булдакова, Б.С.Гершунского, В.И.Гинецинского В.Н.Гончарова, О.В.Долженко, В.Д.Жукоцкого, А.С.Запесоцкого, И.В.Захарова В.И.Кудашова, Ф.Т.Михайлова, Н.В.Наливайко, Н.С.Ладыжец, В.П.Лежникова, Е.С.Ляхович, В.И.Паршикова, И.Н.Степановой, А.И.Субетто и др.

4. См.: Философские науки, 2006, №9, [страница](#).

5. См.: *Щедровицкий П.Г.* Лекции по философии образования. Рига, 1993.

6. См.: *Степанова И.Н.* Философско-антропологические основы стратегий образования и воспитания: Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2003.

7. *Гегель Г.В.Ф.* Феноменология духа. СПб, 1994, с.15.

8 . Неслучайно во многих языках термины « образование» и «воспитание» суть синонимы или, по крайней мере, семантически трудно различимы (ср., например, англ. «education»).

Очерк 2. Человек- общество - образование (Щелкунов)

Образование как социальный институт. Образование и государство. Образование и наука. Образование и средства массовой информации.

Еще выдающийся западный социолог К.Мангейм отмечал, что ни одна система образования не в состоянии поддерживать у нового поколения эмоциональную стабильность и духовную целостность, пока она не имеет общей направленности с социальными факторами вне образовательных учреждений. Самые эффективные методы влияния образования на человека обречены на провал, если они не согласуются с формами социального контроля¹. В этом смысле образование не может не находиться под сильнейшим влиянием общества и его институтов. С данным фактом мало кто спорит.

Образование как социальный институт Известно, что образование изначально зарождается отнюдь не в институционализированной форме и лишь с некоторых исторических пор становится социальным институтом, начинает взаимодействовать с другими институтами общества – государством, наукой, церковью, семьей, рынком и др. Из всех известных в социологии определений социального института ограничимся в данном случае тем, согласно которому социальный институт есть исторически сложившаяся устойчивая форма организации совместной деятельности людей.

Сохраняя общие с другими социальными институтами черты (нормативность, регулятивность, общность и т.д.), институты образования отмечены и собственными неповторимыми особенностями, которые неоднократно фиксировались в социологии образования. К ним относятся: многообразие социальных субъектов, чьи интересы представлены в образовании; лидирующая роль в развитии общества; разнообразие социальных типов, вовлеченных в образовательную деятельность; наличие условий для самовыражения

личности молодого человека; слабая внутренняя конфликтность (бесконфликтность)².

К важнейшим социальным функциям образовательных институтов относятся: репродуктивная (социальное воспроизводство); культурно-репродуктивная; коммуникативная; селективная; регулятивная; инструментальная; а также функция социальной мобильности.

Даже беглое перечисление этих сторон институционализированного образования показывает со всей очевидностью его глубокую зависимость от общества. Тем не менее, это лишь одна сторона медали. Есть и вторая сторона, связанная с относительной автономностью образования от социума. Обнаружить ее можно лишь в случае обращения к человеческому измерению функционирования образования в качестве социального института. Другими словами, сделав образование предметом философско-антропологического подхода.

В отличие от социологического, философско-антропологический анализ позволяет выявить принципиальную противоречивость образовательной деятельности в условиях ее социальной институционализации. А именно, с одной стороны, институционализация по определению ведет к объективированности, отчужденности знания относительно индивида: «Образование - это освоение ребенком мира отчужденных знаний. Потому что школа, как специализированный институт, предлагает ребенку знания, вырванные из жизненно-практического контекста... Если до сих пор ребенок приобретал знания в непосредственном жизненном опыте, по своему хотению, то отныне перед ним ставится задача освоения некоей суммы искусственно систематизированных знаний»³. Понятно, что в такой форме знания осваиваются и присваиваются труднее, чем в непосредственном виде.

Но, с другой стороны, только столкнувшись с фактом существования чуждого знания, ребенок начинает понимать свое незнание и развивать стремление к познанию мира, то есть двигаться в сторону образования⁴.

Второе противоречие институционализированного образования не менее фундаментально, поскольку затрагивает его конечную цель -

формирование и развитие свободной, самобытной творческой личности. Опять-таки, с одной стороны, такая личность должна быть способной преодолевать – естественно, в исторически задаваемых моралью, правом, культурой в целом пределах – любые стереотипы, ограничения, рестрикции собственной жизнедеятельности. С другой, образование пытается осуществить эту задачу не иначе, как в системе известных норм, стандартов и ограничений, присущих ему институционально. Тем самым образование в присущей ему форме воспроизводит одно из противоречий социализации индивида: следовать норме, то есть быть похожим на остальных, и одновременно сохранять при этом собственную неповторимость – отличаться от других людей.

Таким образом, институционализация образования как проявление заинтересованности общества в деле формирования и развития личности влечет не только общественную поддержку образования (материальную, кадровую, организационную, финансовую), но и оборачивается включением социальных требований в процесс индивидуального выбора человеком своего образования.

Впрочем, в этом нет ничего удивительного: как говорится, за все приходится чем-то расплачиваться. Хочешь общественного участия в деле образования – готовься жертвовать в пользу общества какими-то сторонами индивидуального образовательного интереса. Но поскольку интересы отдельной личности, вообще говоря, богаче общественного интереса, то социально институционализированное образование в любом случае обеднено по сравнению с индивидуальным. Образно говоря, это та цена, которую общество запрашивает у индивида за свою поддержку образования. Необходимость этой цены разными исследователями образования оценивается по-разному: от пассивного притяжения до тотального отрицания учреждений институционализированного образования⁵.

Процесс институционализации образования был вызван вполне очевидной исторической необходимостью в силу того, что интересы общества долгое время доминировали над интересом индивида. Характерный пример: в Древнем Египте институционализация

образования начиналась с массовой подготовки писцов, в которых тогдашнее общество было крайне заинтересовано по экономическим соображениям. В то же время образование элиты при дворе фараона (родственников правителя, царедворцев, высших чиновников) продолжало носить неинституционализированный, во многом индивидуальный, неповторимый характер.

Как видно, институционализация образования исторически вполне коррелирует с социоцентристской (социологической) парадигмой формирования личности, подчиняющей ее становление наперед заданному обществом масштабу.

Образование и государство Исторически социальная институционализация образования реализуется через вмешательство в образовательную сферу государства, берущего на себя (по крайней мере, до формирования развитого гражданского общества) миссию основной репрезентации общественного интереса. Тем самым образовательные институты начинают функционировать в качестве государственных учреждений.

С учетом несовпадения, вообще говоря, интересов общества и государства, огосударствление образования влечет соответствующие последствия для него. Нетрудно догадаться, какова их суть.

Сторонники весьма влиятельного структуралистского подхода в социологии (Л.Альтюссер, Р.Милибанд, С.Боулс, Г.Гинтис, С.Холл и др.) убедительно показывают, что главный интерес, который реализует государство по отношению к индивиду в системе образования, - воспитание лояльных государству граждан на основе легитимизации средствами образования существующего социального порядка, господствующих в обществе властных отношений. Это неотъемлемая функция государственного образования, охватывающая все его ступени - от начальной до высшей и даже поствузовской, подчиняющая все его стороны - от содержания образовательных программ до организации учебного процесса, от школьного этикета до государственной аттестации выпускников вузов. Школа, по

Л.Альтюссеру, есть ведущий государственный дискурс, идеологический государственный аппарат.

Средства, которыми реализуется идеологическая функция государства в сфере образования, многообразны, они могут носить как открытый, так и скрытый, латентный характер. Даже высшие учебные заведения, с их традиционной претензией нести Истину и служить лишь ей, а, значит, избегать любой идейно-политической ангажированности, быть социально беспристрастными, не в силах избежать государственного идеологического воздействия.

Что касается негосударственных учебных заведений, то они также несвободны от идеологического вмешательства государства, которое (хотя, возможно, и в меньшей мере, чем в государственных образовательных учреждениях) прослеживается в их деятельности через такие инструменты воздействия, как государственные образовательные стандарты, государственное лицензирование, аттестация и аккредитация их деятельности.

Таким образом, за государственную поддержку образования индивид платит еще большую цену, чем за поддержку общественную (негосударственную). А именно, его, индивида, личный образовательный интерес редуцируется государственным образованием до интереса государственного. Стоит ли пространно комментировать, что между этими интересами большая разница, и никакой государственный интерес покрыть интересов личности не способен в принципе!

Государственное обеспечение образования весьма неоднозначно. С одной стороны, это доступность и даже обязательность некоторых ступеней образования для широких слоев населения, его регулярность и «надежность», подконтрольность государству. С другой - неминуемая обреченность образования на остаточный по отношению к другим сферам принцип финансирования. И делается это не по недомыслию или какому-то злему умыслу, а вытекает из природы самого государства как института политической власти.

В качестве иллюстрации к сказанному представим себе следующую ситуацию. Перед премьер-министром правительства некоторого

государства лежат для подписи два распорядительных документа: один предусматривает финансирование органов государственного управления, силовых структур, спецслужб, другой – финансирование образовательных учреждений. Обстоятельства таковы, что финансовых ресурсов хватает только для одной из этих двух групп кредитополучателей. Сам премьер по профессии – учитель. Спрашивается: какой документ он подпишет?

Ясно, что будет подписан первый документ, невзирая на, возможно, внутреннюю симпатию премьера к работникам образования и понимание важности их труда. По-другому премьер министр, как государственный деятель, поступить просто не может, да и не имеет права.

При всей утрированности данного примера он рельефно обнажает глубинную природу государственных интересов, среди которых образование, как правило, далеко не главный.

Конечно, государства, претендующие на звание социальных, стремятся к более сбалансированным решениям проблемы приоритетов собственных интересов, включая сферу образования. Но это уже предмет заботы отдельных государств в конкретных исторических ситуациях. Отрадно, что современный цивилизованный мир демонстрирует движение в сторону усиления роли образования. Первые шаги в этом направлении делает и Россия, реализуя, начиная с 2006 г. национальный проект в сфере образования.

В свете последних замечаний можно было бы надеяться, что по мере движения государства к социальному типу положение образовательных учреждений будет улучшаться. Но, увы, как ни парадоксально, ситуация складывается во многом с точностью до «наоборот». Почему?

Дело в том, что современные общественные и культурные условия унифицируют религиозные, этнические, бытовые и другие различия между людьми, выдвигая на первый план уровень образованности и профессиональной компетентности. Эти процессы, внешне напоминающие формы социального компромисса, на самом деле продуцируют другие виды социального неравенства⁶. Между тем

социальное демократическое государство стремится к установлению баланса интересов и уравнивание прав всех общественных субъектов. В результате образовательный критерий оказывается на периферии предпочтений государства. Как это ни парадоксально выглядит, но государство, заинтересованное в мощнейшей созидательной силе образования, исторически бессильно в своих попытках адекватного отношения к интересам и потребностям институтов образования!⁷

Сказанное, естественно, не означает, что, с антропоцентрической точки зрения, государство должно полностью дистанцироваться от сферы образования. Конкретные обстоятельства складываются таким образом, что государственное участие в образовании не только желательно, но и необходимо в образовании. Так, вряд ли стоит закрывать глаза на важность гражданско-патриотического воспитания молодых людей в стенах образовательных учреждений. Государство является крупнейшим заказчиком выпускников-носителей государственных профессий (юристов, учителей средней школы и т.п.). Но в любом случае антропоцентризм не приемлет доминирования государственного начала в образовании над началом личностным.

Проблема общественного (негосударственного) и государственного характера образования для России имеет отнюдь не только теоретическое значение - она наполнена практическим смыслом в современных условиях, связанных с модернизацией отечественного образования по западному типу. В первую очередь потому, что, в отличие от западного образования, обусловленного, как правило, общественным запросом, российское образование до последних пор лет носило исключительно государственный характер.

Впечатляющий пример на этот счет дает сравнение западной и отечественной высшей школы. Так, первый европейский университет – Болонский - возник как особое учреждение, в котором по просьбе некоторой группы молодых людей (будущая гильдия *universitas*) носитель некоторых знаний (будущий *professore*) делился с ними этими знаниями за плату. А как в России? Целью университета, согласно Уставу Московского университета 1863 г., является «образование полезных деятелей на государственной службе». В

параграфе 1 Устава Казанского императорского университета черным по белому записано: «В нем готовится юношество для вступления в различные звания государственной службы». Комментарии, как говорится, излишни.

Западный опыт - по крайней мере, в той версии, которая принята ныне в России - ориентирует на умаление роли государства в сфере образования, ломая многие сложившиеся в этой сфере отечественные традиции. В это состоит драма модернизации российского образования по западному образцу. Но об этом разговор впереди⁸.

Образование и наука Наука – важнейший социальный институт, взаимодействие с которым традиционно и не без оснований считается одним из первоочередных для образования.

Логическая связка «наука и образование», в которой «наука» стоит на первом месте, чаще всего предполагает такое понимание их связи, согласно которому образование выполняет в отношении науки некую функцию. По всей видимости, это функция воспроизводства и трансляции научных знаний, методов и средств научного исследования и, наконец, самого ученого, как субъекта научной деятельности. Образование при этом существует как бы по сопричастности с наукой.

Такой подход развивался на протяжении последних 200-300 лет с момента завоевания наукой лидирующего положения среди остальных сфер общественного сознания и социальных институтов. Именно он породил господствующие представления о научном знании как единственной содержательной основе образования. Соответственно образовательные институты – в первую очередь высшей ступени - стали конституироваться как исследовательские центры. Достаточно вспомнить знаменитую гумбольдтову модель университета, призванную органически объединять в его стенах научные исследования и их трансляцию в ходе образовательного процесса. Она, как известно, получила широкое распространение в мире, а для России является практически единственной на протяжении всей истории развития отечественного высшего образования.

Следует признать, что в данной функции подобная связь образования и науки была вполне эффективной, и развитие самой

науки во многом обеспечивалось именно энергией образовательной интенции. Вместе с тем такое положение образования привело к двум последствиям.

Во-первых, развитие новоевропейской науки через дифференциацию на множество узких отраслей познания, их постепенное отпочковывание от основного «ствола» обернулось для образования тем эффектом, что оно стало воспроизводить узких специалистов, оперирующих ограниченным набором понятий и представлений, лишенных средств и методов взаимодействия и коммуникации друг с другом. Уже к середине прошлого века это стало порождать серьезные проблемы в области инженерной, управленческой практики.

Во-вторых, за этот период из сферы образования стали вымываться такие его компоненты, как формирование духовных, нравственных, эстетических образцов и идеалов, что в конечном счете стало подменять процесс образования личности процессом подготовки специалистов-профессионалов. Поэтому в последнее время все острее начинает осознаваться утеря образованием своей личностнообразующей функции, все чаще звучит мысль о дегуманизации образования, его антропологическом кризисе.

Сложившаяся ситуация носит исторически оправданный характер. Рано или поздно наука не могла не перестать быть доминирующим началом для образования в силу того, что между ними есть существенная разница: образование представляет из себя нечто гораздо большее, чем наука. Остановимся на этом подробнее.

Наука в ее классическом понимании, как она сложилась со времен построения Галилеем мира идеализированных предметов и особой искусственной практики - эксперимента, есть исторически преходящая форма организации мышления и деятельности. Она, вообще говоря, не является естественной сущностной характеристикой самого человека и внутренне ему не присуща. К примеру, мы не находим ее проявлений в странах Востока - такая наука порождена Европой XVIII столетия. Данный тезис может показаться сомнительным для читателя, который к науке относит математические знания типа «Начал» Евклида,

известные людям античной эпохи. Однако античная математика не выступала особой (и уж тем более привилегированной) формой организации мыследеятельности, хотя играла определенную роль в различного рода вычислениях.

Классическая наука не могла сложиться, как минимум, без двух культурно-исторических предпосылок. Во-первых, это библейско-христианская картина мира, согласно которой существует мир природы, созданный Богом, а, значит, несущий в себе внутреннюю организованность и упорядоченность при одновременной его неодушевленности или «естественности». Во-вторых, это средневековая теология, усилиями которой были разработаны основные понятийно-категориальные средства мышления, без которых систематический анализ идеальных объектов был попросту невозможен⁹.

Но главным фактором, способствующим превращению научного подхода в особую культурно-историческую форму организации деятельности, стал эксперимент. В идее эксперимента была заложена оппозиция обыденной практике – идея искусственной, то есть придуманной по особым правилам, лабораторной практики. Обыденная практика отныне признавалась незаконсообразной, вторичной, нуждавшейся в преобразованиях по меркам научных представлений. Кстати, именно эта позиция Галилея вызвала известный конфликт его в католической церкви, считавшей мерой реальности человеческие ценности, отношения и интересы¹⁰.

Наука в упомянутой функции стала распространяться с огромной скоростью, породив в своем развитии такую сферу, как индустриальный способ производства своих результатов. В общественном сознании сформировался миф о самодостаточном характере науки, вечности и абсолютности научного знания.

Как теперь мы видим - это серьезное преувеличение возможностей науки. Да, в обозримом будущем роли наука наверняка сохранит роль одного из основных средств познания мира, а, следовательно, останется одной из основ образовательной деятельности. Вместе с тем становится все более явственным, что

наука будущего вряд ли сможет претендовать на выражение главного культуро- и цивилизационнообразующего начала человеческой истории, как это вытекало из великого проекта Просвещения.

В отличие от науки, института исторически преходящего, образование есть способ порождения самого человека, его родовой сущности. Оно зародилось гораздо раньше науки и как средство задания образцов и форм поведения, мышления и деятельности человека на различных этапах зависело от исторически преходящих идеалов самого человека.

Как средство трансляции и воспроизводства образцов деятельности образование развивается в контексте расширения пространства деятельности, вовлечения в нее новых носителей. С этой точки зрения, происходящие сегодня изменения в сфере деятельности можно охарактеризовать как ее *виртуализацию*.

Согласно традиционному, начиная с Аристотеля, пониманию, деятельность и включенное в нее мышление, то есть мыследеятельность, имела своим назначением, исходной целью и результатом порождение формы, которая есть идея, «успокоившаяся» в материале, воплощение идеального в материальном. За реальность признавались факты, имеющие оформленное, законченное состояние.

Принципиальным отличием виртуальной реальности от социальной (тем более физической) действительности является то, что она для своего актуального существования не нуждается в закреплении на материале-носителе, в субстанциальности¹¹. А виртуальная деятельность включает в себя действие, способ продуцирования, творческий акт, порождающее начало, то есть те состояния деятельности, в которых она существует в еще незаконченном, незавершенном виде, отмечена множеством возможных сценариев и векторов своего развертывания.

Информационно-технологический взрыв совпал с возникновением таких новых форм организации деятельности, как ее проектирование, программирование, управление. В своих основаниях они исходят не из научного исследования, а из поисковой работы в сложных, неоднородных, полипредметных ситуациях. Эта работа в свою очередь

связана с особыми навыками коммуникации, понимания, рефлексии, схематизации, которые по своей природе могут быть отнесены к навыкам виртуального типа. Ведь они обслуживают деятельность, разворачивающуюся в пространстве, порождаемом самими участниками деятельности, задаваемом смысловым контекстом.

Применительно к образованию виртуализация деятельности предполагают отказ от образовательной парадигмы, основанной исключительно на научном знании. На смену ей должна прийти образовательная парадигма, которая базируется на идее перманентной включенности образуемого в развивающиеся системы деятельности, процессы ее проектирования, организации и управления. Тем самым появляется возможность преодоления разрыва между образованием и жизнью, образованием и деятельностью.

Образование Крупнейшим институтом, влияющим на сферу
и средства современного образования, выступают средства мас-
массовой совой информации (СМИ). Они задают совершенно
информации ноовую конфигурацию источников знания в современном обществе. Для ее понимания совершим очень краткий экскурс в историю познания, точнее, форм объективации знания.

Как известно, любое знание в качестве продукта когнитивно-психической деятельности человека объективируется знаковым образом. Известный философ Ж.Бодрийяр выделяет на этот счет четыре исторически изменяющихся фазы знака как способа объективации знания: сакрально-теологическую, относящуюся к традиционному обществу; классическую, свойственную Возрождению; стадию модерности (ХУП - первая половина XX века); фазу постмодерновую (начиная с XX столетия).

Первая фаза, по его мнению, характеризуется сакральностью означаемого, вторая – началом вмешательства человека в процесс постижения мира, третья – амбициозным стремлением считать себя субъектом, способным полностью постичь истину и, наконец, четвертая – разрывом содержания знания с действительностью¹².

Иначе говоря, чем больше степень участия человека в постижении мира и выше его познавательная активность, тем все менее отчетливой становится граница, отделяющая знание от заблуждения, истину от мифа, реальность от выдумки. Деятельность современных СМИ в этом смысле может быть охарактеризована как перманентное мифотворчество, как полный разрыв транслируемой информации с реальным миром.

В таких условиях «мир учебников сталкивается с миром телевизоров, телевидение и музыка, видео становятся постмодерными артефактами. Телевидение отныне стало школой для миллионов, а школа запутывается в противоречиях»¹³. Симуляция (как правило, весьма искусная) реальной жизни в средствах масс-медиа противостоит знанию, отражающему эту жизнь средствами образования и просвещения.

Для многих россиян, включая работников образования, привыкших верить публичному слову, такая ситуация вызывает реакцию недоумения: «Как же так? До каких пор с экранов телевизоров будет литься это безобразие? Где нормальные передачи, газеты? Куда смотрит руководство страны?» В этом недоумении – отголоски прежнего, советского отношения к СМИ социалистического типа, которые пусть односторонне, на основе вполне определенной идеологии, но все же просвещали население, в том числе в научно-образовательном плане.

В рыночном обществе СМИ представляют предприятие, которое преследует не идейные, а коммерческие цели, реализует не просветительский, а коммерческий проект: получение максимума дохода при минимуме затрат. А для этого, как оказывается, наиболее хороши средства и инструменты, весьма далекие от науки и образования. Какие они, известно каждому, кто включает телевизор или открывает популярное печатное издание. Как однажды остроумно заметил российский философ академик В.С.Степин, массовый телеканал - это не орган Академии наук и не просветительное учреждение.

Такого рода деятельность СМИ вполне естественна и закономерна: они борются за человека как за потребителя товарных ценностей, будь то рекламируемые товары или обслуживающая чей-то интерес информация. Напротив, образование ратует за человека как личность, для которой творческая сторона доминирует над безоглядно потребительской.

Понятно, что отмеченные условия объективно затрудняют деятельность образовательных учреждений, ставят их в положение постоянной конкуренции со СМИ, в которой далеко не всегда образование выходит победителем. Но это должно побуждать работников образования совершенствовать свою деятельность, постоянно быть в хорошей профессиональной форме. Попытки же бороться со средствами масс-медиа запретами, перевоспитывать или переубеждать их – дело заведомо безнадежное.

Более того, все большее признание в обществе получает точка зрения, что без принятия в расчет реакции СМИ развитие никаких – вплоть до самых узко специализированных, рафинированных – видов публичной деятельности попросту невозможно. Нравится кому-то данный факт или нет, но это, образно говоря, та цена, которую общество платит за автономию пресловутой четвертой власти, выражающей *vox populi*. Поэтому единственное, что можно и должно делать по отношению к СМИ – это уметь договариваться с ними.

В то же время не стоит проявлять ложной скромности и деликатности, когда в школьной или вузовской аудитории речь заходит о СМИ. Гораздо лучше использовать любую возможность для четкой и трезвой оценки роли, места и особенностей их функционирования в массовом рыночном обществе. Никогда не следует забывать, что инструментализация жизненного мира человека, которая порождается средствами масс-медиа, создает угрозу превращения человека в объект тотально манипулятивных технологий, отчуждения в конечном счете его от самого себя, то есть обесчеловечивания. Прав, по-видимому, известный российский ученый и популяризатор науки академик С.П.Капица, сравнивший в

этом отношении средства массовой информации со средствами массового уничтожения человека.

С.К.Шайхитдиновой убедительно показано, что только индивидуальная личность обладает главным и на сегодняшний день, пожалуй, единственным средством противодействия этому состоянию самоотчуждения, в которое ее постоянно «загоняют» СМИ. Это средство – индивидуальное нравственное сознание человека. Человек должен сознательно и ответственно участвовать в процессе информатизации реальности, не перелагая собственную ответственность на общество, преодолевая тем самым, говоря словами М.Хайдеггера, себя как субъекта, представляющего сущее как объект¹⁴.

С образовательной точки зрения это означает, что апелляция к индивидуальному сознанию молодого человека, сила личного примера и убеждения – вот основные средства, позволяющие задействовать нравственный ресурс учащихся. Только при этом условии, как показывает опыт преподавания, имеющийся за плечами авторов книги, можно надеяться, что многие вещи, связанные с масс-медиа, они будут воспринимать по-другому.

ПРИМЕЧАНИЯ

- 1.См.: *Мангейм К.* Диагноз нашего времени, М.,1994.
- 2.См.: *Лукашевич Н.П., Солодков В.Т.* Социология образования. Киев, 1997. с.70-80.
3. *Лобок А.М.* Антропология мифа. Екатеринбург, 1997. с.648.
4. См.: *Сайкина Г.К.* Размышления о природе знания, пределах образования и «живой жизни» человека // Наука и образование: современные тенденции и перспективы. Ч.2. Казань, 2003, с.40-41.
5. Так, под влиянием критической теории общества Франкфуртской школы (70-8-е годы XX века) сформировалось целое направление в западной философии образования, представители которого выступали за ликвидацию общеобразовательных учреждений как социальных институтов. Средняя школа, по мнению сторонников данного

направления, основывается на педагогике насилия, блокирует творческие потенции учащихся, культивирует конформистские наклонности, манипулирует людьми.

6. См. очерк 3 «Образование и рынок».

7. См.: *Ибрагимова З.З.* О величайшей образовательной силе и ее современных аналогах. // Наука и образование: современные тенденции и перспективы. Ч.1., Казань, 2003, с.116.

8.См. очерк 9 «Образованный человека в глобализирующемся мире».

9.См.: *Гайденко П.П.*Эволюция понятия науки. М., 1980.

10. См.: *Фейерабенд П.* Галилей и тирания истины.// Альманах «Кентавр», 1997, №3, с.26.

11. См.: *Носов Н.А.* Виртуальная реальность// Вопросы философии, 1999, №10. с.152-164.

12.См.: *Бодриар Ж.* Критика политической экономии знака. М., 2004.

13.*Фурсова В.В.* Социология образования. Казань, 2006, с.157.

14.См.: *Шайхитдинова С.К.* Информационное общество и «ситуация человека». Казань, 2004.

Очерк 3. Образование и рынок.

Особенности коммерциализации образовательной деятельности. Противоречия платного образования. Образование в рыночных условиях: западный опыт

Рыночные реалии обусловили существенный поворот в осмыслении феномена образования, который вылился в его понимание в качестве одной из форм функционирования капитала (П.Бурдьё, Г.Беккер, Дж.Коулман), соответственно расходы на образование стали рассматриваться как инвестиции (Д.Кендрик, Ц.Гриликес). Показательно в этой связи, что образовательная политика Европейского союза была провозглашена «инвестированием в человека».

Будучи новаторским и претендуя на эффективность с экономической точки зрения, такой подход тем не менее не снимает принципиальной противоречивости, которой отмечено функционирование институтов образования в рыночных условиях. Корень этого противоречия заключен в особенностях образовательной деятельности и ее продуктов, сочетающих в себе как рыночные, так и нерыночные черты.

Особенности коммерциализации образовательной деятельности Как любая разновидность деятельности, образование в рыночном обществе должно строиться на принципе товарно-денежного обмена своих продуктов.

С одной стороны, знания как продукт образовательной деятельности обладают некоторыми очевидными товарными характеристиками: способностью удовлетворять некоторые потребности человека (полезностью), обмениваться на любые другие товары (универсальностью). С другой стороны, такого рода обмен реализуется лишь при условии отчуждения этих продуктов от производителя и определения их товарно-денежных эквивалентов.

Однако ни то, ни другое невозможно в полной мере в силу особенностей образовательной деятельности.

Во-первых, если подавляющее число субъектов рынка обеспечивает воспроизводство общественно полезного продукта исключительно в товарной форме, то образование, несмотря ни на какие новомодные теории «культурного», «человеческого», «социального» капитала, объективно не может воспроизводить собственный продукт только в качестве товара. Ведь в конечном счете подавляющее большинство продуктов образовательной деятельности - живые творческие силы, способности, умения, навыки индивида - неотчуждаемы от индивида, а, значит, не могут стать товаром. Еще выдающийся российский педагог К.Ушинский отмечал на этот счет, что неотчуждаемые от индивида способности нельзя купить даже за все золото Калифорнии.

Данная особенность приводит к парадоксальной ситуации: запас знаний, образующий содержание образовательной услуги, не уменьшается у продавца услуги в случае продажи какой-либо части этого запаса потребителю (!). Такую ситуацию просто невозможно представить, если бы речь шла о продаже материальных вещей. Это все равно, что магазин бы торговал запасенной на складе обувью, и при этом складские запасы товара чудесным образом оставались бы неизменными при отсутствии подвоза новых партий товара.

Не менее очевидно, что приобретаемые потребителем знания не амортизируются в процессе своего использования. Это можно проиллюстрировать известной «яблочной-идейной» историей.

Встречаются два человека, у каждого из которых в руке по яблоку. Если они обменяются ими, то ничего не изменится – каждый останется с одним яблоком. Но если встречаются два человека, и у каждого из них есть по одной идее, то, обменявшись ими, они получают удивительный, по сравнению с «яблочной» ситуацией, результат: и тот и другой из них становится обладателем двух идей! Более того, яблоки рано или поздно амортизируются (будут съедены, сгниют, засохнут), тогда как идеям это не грозит никогда, они лишь будут складываться, умножаться в процессе обращения. В переводе на

«обувной» пример это означает, что приобретенная обувь не только перестала бы изнашиваться со временем и сохраняла бы свой первоначальный вид, но становилась все краше по мере ее использования (носки).

Второй особенностью коммерциализации образования обусловлена принципиальным различием в способе производства знаний в отличие от производства вещей. На философско-теоретическом языке оно звучит так: вещи суть продукты совокупного труда, тогда как знания производятся трудом всеобщим (духовным). Если себестоимость вещей - продуктов совокупного труда - вполне определима, то определить себестоимость продуктов духовного труда в принципе невозможно. На вопрос: сколько стоит «Евгений Онегин» А.С.Пушкина или специальная теория А.Эйнштейна? - корректно можно ответить только одним образом: они бесценны. Причем в обоих омонимических значениях последнего термина – и как сверхдорогие, и как ничего не стоящие, бесплатные.

Следствием этого обстоятельства является невозможность определить более или менее точный товарно-денежный эквивалент образовательных услуг, что в свою очередь порождает условность их стоимости и, соответственно, цены. По существу последняя определяется экономическими возможностями общества и может колебаться в довольно широком диапазоне.

Вот характерное наблюдение на этот счет. В какой бы стране мира ни продавался, например, автомобиль «Тойота» (холодильник «Электролюкс», телевизор «Филипс»), цена на него сохраняется везде приблизительно одинаковой, отвечающей его себестоимости, а колебания вокруг нее вполне учитываемы конкретными обстоятельствами спроса и предложения, факторами государственного вмешательства (таможенная политика) и т.п. Напротив, оплата труда учителя, преподавателя, профессора в разных государствах может разниться на порядок, и эта разница не может быть внятно объяснена никакими обстоятельствами, кроме одного - экономическими возможностями государства.

Третья особенность, отчасти вытекающая из второй, - нерентабельность образовательной деятельности как таковой, необходимость ее финансовой «подпитки» со стороны высокорентабельных хозяйствующих субъектов, например, по схеме «фирма – вуз». Разве случайно, что крупнейшие транснациональные и национальные компании («Моторола», «Бодишоп», «Бритиш Аэроспейс») фактически содержат собственные образовательные учреждения различного уровня - от курсов по подготовке рабочих до вузов. Мировой опыт одновременно показывает, что прибыльность образовательных учреждений не может быть в полной мере обеспечена взносам учащихся, они в лучшем случае покрывают не более одной трети затрат на собственное образование. Все остальное должно покрываться за счет других источников.

В-четвертых, особенностью отличается сам процесс оказания образовательной услуги. Если, заплатив за некий материальный товар, то есть, обменяв собственные деньги на некую вещь (скажем, на упомянутую выше пару обуви) потребитель вправе требовать возврата денег, когда вещь ему не подошла или не понравилась, то с образовательной услугой так не поступишь. Ее потребление (усвоение знаний и умений) требует от потребителя не меньших усилий, чем усилия по ее оказанию от продавца. Более того, оно предполагает аттестацию (проверку) качества усвоения знаний потребителем и в случае отрицательного результата даже лишает его права потреблять образовательные услуги дальше (отчисление из вуза за неуспеваемость). При этом, как известно, деньги за предоставленную услугу учащемуся не возвращаются. Напротив, он обязан оплатить каждую сверхплановую аттестацию своих знаний.

Наконец, в-пятых, расходы, понесенные потребителем пролонгированной, то есть предоставляемой в течение достаточно длительного времени образовательной услуги, включают не только ее рыночную стоимость. В них входит и так называемая упущенная выгода, то есть доход, потерянный потребителем за это время при условии, что вместо образования он зарабатывал бы себе на жизнь.

Противоречия Противоречивость функционирования образования в **платного** рыночных условиях явственно обнаруживается в та-
образования, кой особенности, как платность образовательных услуг. Последняя, как известно, является неотъемлемой формой предоставления потребителю продуктов любой общественно полезной деятельности в рыночно организованном обществе. Укажем на основные противоречия платного образования.

1. Начнем с доступности образования. Превращение образовательного процесса в услугу, образовательного продукта в товар предоставляет уникальный шанс получать образование широким контингентам молодежи, которые в иных условиях не могли и мечтать о студенческой скамье.

Это замечание относится в первую очередь к системе негосударственного образования, которое бурно развивается в России с 90-х годов прошлого века. Не секрет, что деятельность негосударственных образовательных учреждений многими оценивается весьма скептически, и для этого есть определенные основания. Но авторам этой книги, имеющим опыт работы в коммерческих вузах, так и хочется спросить иных скептиков: «А как бы сложилась судьба молодых людей, обучающихся в этих вузах, не попади они на негосударственную, но все же студенческую скамью?».

Ответ очевиден: многие из них пополнили бы ряды неквалифицированных рабочих, кто-то бы примкнул к криминальным структурам, а некоторые бы сели – только уже на скамью подсудимых. Следовательно, социально-культурный эффект платного образования налицо - сотни тысяч школьников-маргиналов с городских окраин, став студентами, встают на путь обретения подлинно человеческих черт - воспитанности, эрудированности, коммуникабельности.

Таким образом, расширение доступа к образованию на основе платности образовательных услуг порождает его массовизацию. Но последняя неизбежно ведет к падению качества образования, утере элитарности, размыванию его традиционно «штучного» характера. И это вполне объяснимо: когда трансляция любых неповторимых

образцов культуры становится технологией их массового тиражирования, она обязательно влечет их упрощение, стандартизацию, шаблонизацию. По-другому просто не бывает, и образовательная деятельность не исключение.

Перефразируя известный афоризм, можно выразиться по этому поводу так: «Если раньше к образованию было много званых, да мало избранных, то теперь все званые стали избранными!». Плати и учись!

2. Платность образования позволяет привлечь дополнительные средства на развитие материальной базы образовательных учреждений, увеличить заработную плату работников образования, усилить социальную защищенность сотрудников вуза. Внебюджетные средства могут использоваться для финансирования различного рода некоммерческих программ просветительской, культурной деятельности, развития физической культуры, спорта и туризма. И эти возможности, открываемые коммерциализацией образования, можно только приветствовать.

Вместе с тем коммерциализация объективно заставляет инвесторов и менеджеров образования руководствоваться в своей деятельности не педагогическими и академическими ценностями, но в первую очередь экономическими категориями: затраты, прибыль, доходность, оборот и т.п. Закономерное на этом фоне стремление достигнуть экономической эффективности образовательных институтов посредством минимизации затрат и максимизацией дохода чревато исключением их образовательных программ тех компонентов, которые не имеют прямого отношения к профессиональным знаниям. К таковым, например, относится фундаментальная общенаучная и гуманитарная подготовка¹.

3. Платность образования выравнивает стартовые возможности абитуриентов, во многом сводит на «нет» пресловутый протекционизм, «блат» в системе образования, усиливает мотивацию к учебе.

Но одновременно с этим развивается процесс дискриминации молодежи по признаку платежеспособности. Обзор положения дел в

этой сфере на материале зарубежных образовательных учреждений показывает это со всей очевидностью. Так, во Франции сын высшего чиновника имеет в 80 раз больше шансов поступить в университет, чем сын сельскохозяйственного и в 40 раз больше, чем сын городского рабочего. Вероятность стать студентом вуза для детей из наименее обеспеченных категорий – 0,05; детей ремесленников, мелких коммерсантов и служащих – от 0,1 до 0,1; тогда как для выходцев из высших социальных слоев - 0,6 (!)².

Не думаем, что в России все будет по-другому. При том огромном разрыве между уровнем доходов немногочисленного числа богатых и просто состоятельных соотечественников и доходами подавляющего числа остальных россиян (в среднем соотношение 14:1) дискриминационные тенденции дадут знать о себе очень скоро.

4. Платность образовательных услуг рассматривается как выражение свободы выбора человеком содержания, характера и формы собственного образования, не увязанного только с необходимостью получения профессиональной квалификации, выполнения некоего гражданского долга или конституционной обязанности. Другими словами, люди вправе сами определять, для чего им нужно образование: для саморазвития, для престижа, для коллекции, удовлетворения любопытства, хобби, пресловутой «рамочки над столом» или для получения профессиональной квалификации (компетенции). В этом смысле платность невиданно либерализует образование.

Такой разворот как нельзя лучше соответствует нормам демократического общества, обеспечивая одно из фундаментальных прав человека - право на образование. Он, помимо прочего, избавляет государство (читай: налогоплательщиков) от непосильной ноши – финансировать образование тех, кто не очень-то торопится отработать затраченные средства, трудясь на соответствующей должности после окончания вуза.

Но по мере того, как мотивы получения и критерии выбора того или иного образования становятся все более многообразными, лишаются строгой определенности, образование начинает терять

былой характер сверхценности для человека и все больше приобретает черты рядовой, потребительской ценности. Оно становится товаром на продажу наряду с другими - не более, но и не менее - значимыми предметами потребления.

Психологически потребительское отношение к высшему образованию проявляется в весьма любопытной - мы бы сказали, знаковой - особенности: оно начинает терять свой судьбоносный (экзистенциальный) характер для большинства учащихся. Обучение в вузе становится лишь одним из эпизодов в их жизни, разворачивающимся наряду с другими, не менее важными эпизодами – параллельной работой, личной жизнью, занятиями спортом, путешествиями, развлечениями³.

. 5. Превращение продуктов образовательной деятельности в товар влечет повышение их качества в условиях конкуренции производителей и, следовательно, создает невиданные для потребителя возможности выбора лучших из этих продуктов. А свободное обращение образовательных продуктов в социально-экономическом пространстве приближает их к самому территориально отдаленному потребителю.

Все это так. Но одновременно в той мере, в какой образование становится отраслью рынка, оно начинает терять способность выполнять свою основную задачу - воспроизводить личность в органическом единстве ее сущностных черт, то есть как целостность. Почему?

Как указывалось выше, рыночная организация объективно не может охватить все содержание образовательной деятельности, поэтому рыночным способом образование в состоянии воспроизвести личность лишь частично – ровно настолько, насколько это позволяет товарная форма. С рыночной точки зрения преподаватель есть обладатель собственности в виде определенного знания как товара. Но всякая собственность конкретна, ограничена - невозможно быть собственником вообще! Следовательно, трансляция этих знаний от преподавателя к студенту, то есть продажа образовательной услуги,

может осуществляться только на основаниях частичности, ограниченности, неполноты.

Поэтому традиционный универсализм в образовании, нацеленный на воспроизводство всесторонне развитой личности, заменяется партикуляризмом – воспроизводством частичного человека. Например, в качестве интеллектуала, носителя профессиональных навыков, квалифицированного исполнителя.

Данное обстоятельство было давно зафиксировано специалистами в области философии образования, которые отмечают, что практикуемые в современном рыночном обществе модели образования в этом смысле уступают образовательным моделям предшествующих культурно-исторических эпох, дающих впечатляющие примеры воспроизводства целостной личности (например, античная пайдейя)⁴.

Можно ли в этом свете считать «инвестирование в человека», с помпой провозглашаемое сегодня некоторыми общественными субъектами (бизнес-сообществом, спонсорами, государством), до конца адекватным средством воспроизводства полноценной личности? Вряд ли. Инвесторы руководствуются инструментальным отношением к носителю высшего образования, то есть он рассматривается исключительно в качестве средства достижения некоей поставленной извне цели, но не в качестве самоценной, самоцельной личности. Любой инвестиционный проект нацелен на получение прибыли с вложенного капитала. А какие дивиденды можно получить с таких личностных качеств, как гражданственность и патриотизм, порядочность и принципиальность, эрудированность и эстетизм? Они затратны, убыточны в узкоэкономическом понимании.

Образование в рыночных условиях: Указанные противоречивые особенности образовательной деятельности стали предметом западный опыт интенсивного осмысления западным сообществом. В итоге была сформулирована следующая стратегия функционирования образовательных институтов в рыночных условиях.

Высшее образование рассматривается как благо, в котором заинтересованы как общество и государство, так и индивид, то есть как *общественное благо*. При этом подготовка профессионалов

высшей квалификации качественная и количественно должна быть адекватна текущим запросам общества. Соответственно многообразные общественные субъекты совместно участвуют в инвестировании образовательных учреждений. Только на такой смешанной основе финансирования возможно успешное функционирование высшей школы.

Западное общество практикует формулу финансирования образования, которая включает в себя самые разнообразные источники: инвестиции бизнеса, спонсорство и благотворительность, взносы попечителей, бюджетные источники, плату за образование, специальные сборы средств и т.п.

Немаловажно, что пропорция, в которой делятся вклады инвесторов образования, зависит от конкретных социальных условий. К настоящему времени обозначились три модели финансирования высшего образования.

Первая, неолиберальная, или полностью рыночная, переносит финансовое бремя на плечи потребителей, требует от учебных заведений самим нести ответственность за свои действия на рынке образовательных услуг. Относительно высокий размер платы за образование компенсируется при этом для широких категорий населения развитой системой льгот, дотаций, стипендий. Модель практикуется в США, Японии, Австралии, Южной Корее.

Вторая, смешанная, или частично рыночная, предполагает некое равновесие между вкладами государства и индивида с тенденцией постепенного сокращения доли государственного и одновременным увеличением доли частного финансирования образовательных услуг. Модель характерна для Канады, Великобритании, Испании, Италии.

Третья, или антирыночная, требует от государства взять на себя всю ответственность за финансирование высшего образования. Считается, что поскольку в системе образования осуществляется становление индивидов как всесторонне развитых граждан, образование должно быть свободным от доминирующего влияния рынка⁵. Данной модели следует большинство стран западной Европы - Германия, Норвегия, Дания, Австрия, Франция, Швеция, Финляндия.

Обобщая практику финансирования образовательной сферы на Западе, можно заключить, что даже благополучное, богатое общество, обеспечивая материально-финансовую сторону образования, варьирует в соответствии с конкретными обстоятельствами пропорцию вкладов его основных инвесторов, не умаляя при этом вклада государства.

Что уж говорить о бедном обществе, в котором такой выбор практически невозможен! Здесь, очевидно, основное бремя расходов на образование ложится на государство.

Скептики, наверное, возразят: разве не очень богатое государство, вроде России, способно выступить в такой роли? Не лучше ли обратиться к обществу, его хозяйствующим субъектам, бизнес-структурам, которые в принципе способны обеспечить нормальное функционирование системы образования. Как это делается на Западе и за океаном.

Увы, Россия не Запад. По сведениям, как говорится, заслуживающих доверие источников, отечественные спонсоры готовы жертвовать средства на что угодно: нужды церкви, запросы спорта и туризма, проекты шоу-бизнеса. Но только не на развитие образования. И для того, чтобы убедиться в этом, не надо изучать материалы государственной статистики. Достаточно просто оглянуться вокруг. Там, где вас окружают здания, выстроенные по последней моде, где помещения отмечены современным дизайном и комфортом - там, можно смело предположить, расположены офисы банков, торгово-промышленных компаний, торгово-развлекательные центры, шоу-арены и дворцы спорта. И вы будете правы. Напротив, там, где окружение напоминает 70-80-е годы прошлого века, где эстетика интерьеров мало впечатляет ваше сознание, а удобства ограничиваются минимумом, наверняка утверждайте, что это учреждения образования (или здравоохранения, или куль туры). Вряд ли ошибетесь.

Поэтому, применительно к российским условиям, только государство может и должно оставаться гарантом бесплатного образования для молодежи. Но по мере увеличения платежеспособности населения постепенно придется переводить образование на возмездную основу.

В такой перспективе заложен глубокий смысл. Платность образования позволяет человеку отчетливо осознать его ценность, определить приоритетность в системе собственных целей и ценностей и, соответственно, накапливать финансово-материальные ресурсы для

его обретения. Да, образовательные услуги недешевы. Но, согласно пронизательному замечанию выдающегося деятеля образования, президента Гарвардского университета (США) Д. Вока, «если вы считаете, что образование слишком дорого, попробуйте, почем невежество»

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Последствия такого рода дефундаментализации и дегуманитаризации образования будут обсуждены в очерках 4 и 7.

2. См. *Фурсова В.В.* Социология образования. Казань, 2006. с.54.

3. См. *Покровский Н.Е.* *Побочный продукт глобализации: университеты перед лицом радикальных изменений*// *Общественные науки и современность*, 2005, №4, с.153.

4. См. *Павлова А.В.* Образ человека и четыре парадигмы образования // *Образование в системе институтов рыночного общества*. Казань, 2004. с.76-80.

5. См. *Майбуров И.* Финансирование высшего образования: «национальные особенности» // *Высшее образование в России*, 2004, № 10, С.31-37.

Очерк 4. Гуманистические основания и гуманитарные идеалы образования

Образование, гуманизм, свобода. Гуманизация жизни и образование. Гуманизация образования. Метаморфозы гуманитарных знаний.

Специфика личностной ориентированности современного образования может быть осмыслена тем глубже, чем ближе оно сопоставляется с пониманием человека, особенностей его отношения к миру - природе, обществу, самому себе, вырастающим в контексте социально-культурных реалий нашего времени. Речь, иными словами, идет о современном типе гуманизма, его влиянии на образовательную парадигму.

Образование, гуманизм, свобода Как было отмечено ранее, антропоцентрический гуманизм Возрождения и Нового времени, питающий интенции новоевропейской педагогики, утвердил в сознании общества идеал личности, содержание которой измеряется масштабами и глубиной ее преобразующего вмешательства в мир природы, общества, духа. Это идеал гиперактивного человека – титана¹.

Результаты такого способа самоутверждения личности хорошо известны: они обернулись необратимой деструкцией ее природного и социального окружения. Новоевропейский гуманизм в XX-м веке терпит кризис, его идеалы оборачиваются в свою противоположность - тоталитарные политические режимы, насилие, войны, разрушенная экология, кризис духовности и т.п. Всё острее ощущается необходимость новых гуманистических идеалов, которые бы отвечали системе отношений человека к миру в XXI-м столетии.

Каковыми бы ни были черты нового типа гуманизма, не подлежит сомнению, что его идейный пафос призван смягчать (а, возможно, и преодолевать) сложившуюся в лоне индустриальной цивилизации установку на доминантное значение миропреобразующей деятельности как главного способа бытия человека.

Что из этого вытекает применительно к образованию? Не отрицая значения деятельности вообще в качестве одной из основ человеческого существования, образование будущего должно стимулировать людей на поиск более приемлемых - в первую очередь, с экологической точки зрения - вариантов своего обустройства в природном универсуме. В этом аспекте образование противостоит безоглядной технологизации и прагматизации человеческого познания, чреватым в конечном итоге экологическим Апокалипсисом все землянам.

Под воздействием новых гуманистических идей претерпевает качественные изменения и такая неотъемлемая черта бытия личности, как свобода. Суть ее современного переосмысления заключается в том, что свобода начинает пониматься не как способ овладения внешними обстоятельствами и контроля за их состоянием, а как инструмент установления равноправно-партнерских отношений с ними - природой, другими людьми, социальным окружением, ценностями и нормами культуры, феноменами индивидуального и общественного сознания. Свобода понимается отныне как гармония. Смысл и результат свободной деятельности в условиях общества XXI века это не только и не столько создание некоего продукта, сколько установление связей. Речь, таким образом, идет не о действии, а о взаимодействии; не об активности, а об интерактивности.

Как все это соотносится с целями образования? Образование в самом широком смысле этого слова, то есть развитие личности, становится связанным с постижением ею собственной идентичности, движением к собственному внутреннему Я. Это процесс самоопределения индивида за счет свободного выбора им своей траектории жизнедеятельности, самоактуализации, высвобождения собственной внутренней природы.

Цель образования отныне заключается в обнаружении индивидом его принадлежности роду, разворачивании в любом индивиде общечеловеческой сущности. Не порывая со своей ангажированностью общественными целями и ценностями, свободное образование все более приобретает черты *освобождающего* образования. От чего? От

невежества и интеллектуального высокомерия, жизненной утилитарности и общественных предрассудков. Свободное - значит очеловечивающее, устремляющее индивида духовно ввысь и вширь, преодолевающее любые ограничения его личностного самостояния, пайдетическое, как говорили античные мудрецы.

Гуманизация В публикациях прошлых лет, посвященных уни-
жизни верситетскому образованию, авторы книги вместе
и образование с коллегами старались оказать, что гуманистическая ориентированность образования находится в неоднозначных, зачастую противоречивых отношениях с окружающим систему образования обществом². Почему?

С одной стороны, образовательные учреждения, как объекты общественной деятельности, наряду с другими социальными институтами подпадают под действие общесоциологических тенденций. Степень их влияния определяется факторами «внешнего» по отношению к образованию порядка: уровнем социально-культурного развития общества, его политической организацией, историческими традициями, национальными особенностями, духовной атмосферой и т.п. Эти тенденции, вообще говоря, могут как обладать, так и не обладать гуманистической направленностью. В зависимости от этого складывается характер взаимоотношений образования и его общественного окружения.

Так, рыночный тип социальности чужд гуманизма, здесь человек не живет, а «человека живут», по меткому замечанию русского мыслителя Г.Федотова. В этом обстоятельстве - драма современного образования. Оно стоит перед выбором: либо полностью подчиниться общественному запросу, то есть стать профессиональным научением и в этом смысле перестать быть человеческим, либо все-таки продолжать отстаивать традиционные ценности, включая развитие полновесной человеческой личности

С другой стороны, учреждения высшего образования как особые учебные, исследовательские и культурные центры одновременно

выступают не только объектами, но и субъектами гуманизации общественной жизни, в том числе и собственно системы образования.

Сначала о гуманизации общественной жизни. В самом широком смысле она означает развитие человека как личности в единстве с обеспечением адекватных условий этого развития. Принято считать, что гуманизация осуществляется как результат социализации индивида, т.е. всемерного вовлечения его в систему самых разнообразных общественных отношений, в которой он постоянно осваивает (присваивает, усваивает и продуцирует) культурные условия своего существования и в конечном счете формируется и развивается как личность.

Если под этим углом зрения посмотреть на современное образование, то можно констатировать, что институционально оно пытается сохранять свою роль в качестве одного из немногих центров гуманизации общественных отношений.

В чем это проявляется? Укажем лишь на две особенности.

Во-первых, общепризнанно, что атмосфера образовательного процесса - с его культурной аурой, духом и ценностными предпочтениями - традиционно несет в себе человекообразующее начало. Питаясь творческим потенциалом научной мысли и животворящей силой культуры, образование возвращает в непрерывно циркулирующий процесс общественного развития главное социальное приобретение людей - творческие силы отдельного индивида, обогащенные всеобщностью человеческого опыта и умноженные на способности остальных людей.

В этом свете, к чести современного образования, можно отметить, что, несмотря на неблагоприятные «внешние» условия, оно все же старается, насколько это возможно, следовать идеалу воспроизводства полноценной личности, а не частичного индивида - функционера. По крайней мере, такая ориентированность свойственна деятельности классического университета, в стенах которого еще не «выветрился» дух человечности.

Во-вторых, в силу своего предназначения образование чем дальше, тем больше становится гарантом сохранения культурной

традиции, неперенным условием бытия культуры вообще. Известно, что для сверхдинамичного инновационного развития современного общества характерна тенденция обрекать на забвение, сдавать в «лавку древностей» достигнутый культурный опыт гораздо раньше, чем он исчерпает свой созидательный потенциал в настоящем. Образование, оставаясь по своей сущности каналом межпоколенческой трансляции накопленного человечеством опыта, напротив, инициирует людей на его освоение и использование в настоящем, репрезентирует прошлый опыт в настоящем.

Тем самым образование в конечном счете фундирует непрерывность культурно-исторического процесса, обеспечивает преемственность развития человека и общества в социально-историческом времени, препятствует разрыву «связи времен». Системе образования, что называется, на роду написано оставаться одним из главных звеньев в цепи времен «прошлое - настоящее - будущее». Образование в этом свете перестает быть просто эстафетным процессом передачи накопленного опыта от одного поколения к другому - оно становится фактором содержательной наполненности настоящего, формой производства социальности и человечности.

В той мере, в какой образование сохраняет человекообразующее начало, оно противостоит дегуманизирующим тенденциям, порождаемым рыночной организацией современного общества: социальному отчуждению, фрагментации личности, угрозе распада целостности человеческого сознания³. Именно благодаря этому началу образование, в отличие от подавляющего числа институтов рыночного общества, способно перманентно воспроизводить живые деятельные силы и способности индивида, обеспечивать сохранение и рост главного общественного богатства - творческой личности - не в узкой, товарно-денежной, а принципиально иной, универсальной, человекообразующей форме.

В самом деле, много ли найдется в современном обществе институтов, помимо образования, которые бы занимались воспроизводством человечности? Отнюдь, их можно пересчитать по

пальцам: семья, церковь, учреждения социальной защиты, культуры (но не шоу-бизнеса), здравоохранения. Для всех остальных человек не более чем носитель товарных стоимостей, пусть особый, но все же товар в мировом рыночном универсуме...

Гуманизация образования Теперь о гуманизации в аспекте образовательного процесса. Она в предельно широком содержании представляет собой систему взаимоорганизованных ценностей, вписанных в образовательный процесс и обеспечивающих нравственное развитие учащихся, формирование у них социально значимых ориентации и установок, осознание ими своего личностного достоинства, свободы и ответственности за поступки и результаты собственной деятельности.

Гуманизация образовательного процесса выступает как исторически необходимая тенденция, требующая вполне определенных способов включения человека в научно-педагогические механизмы освоения знаний, выверенного соотношения в этих знаниях специальных и фундаментальных компонент, информации и культуры, рационально-логических и чувственно-конкретных форм освоения действительности и целого ряда других научно-социальных констант и переменных.

Гуманизация образования, таким образом, это не только и не столько освоение учащимися некой суммы различных знаний через учебные дисциплины. Суть гуманизации значительно шире: это сложный процесс, имеющий различные направления и многообразные способы и формы реализации как непосредственно в самом образовании, так и в пограничных с ним сферах идейно-психологического и нравственно-воспитательного воздействия на человека. В высшей школе к ним, в частности, относят: гуманистическую организацию образовательного процесса; демократизацию и очеловечивание внутривузовских отношений; изменение форм и стилей преподавательской деятельности, введение педагогики сотрудничества; формирование гуманистических ориентаций студентов и преподавателей, утверждение ценностей

гуманистической культуры, приобщение к общечеловеческим ценностям.; индивидуализацию образования; достижение открытости индивидуально-личностного развития и целостности личности; создание условий для развития высоких отраслей духовности во внеучебной сфере; участие в деятельности общественных организаций гуманистической направленности.

По большому счету гуманизация образования должна пронизывать все механизмы, все направления, виды и «закоулки» образовательного процесса, не оставляя в стороне его нравственные, культурные, человеко- и смыслообразующие зоны. Почему *должна*? Ведь многим людям гуманизирующие стороны образования кажутся самоочевидными и естественными, существующими как бы сами по себе и не требующим для своего поддержания каких-либо значительных усилий.

Увы, это не так. Взять, к примеру, сферу внутривузовских отношений. Традиционно морально-нравственная регуляция внутривузовской жизни, как правило, доминировала над формально-административной. Это особенно характерно для университетского сообщества⁴. Однако, по мере усложнения деятельности университетского организма, нарастания его внутренней противоречивости эффективность моральной регуляции стала заметно снижаться, уступая место формально-правовым регламентам. В наши дни они стали ведущими правилами университетской жизни. А это означает, что человеческое начало внутривузовских отношений вытесняется началом бюрократическим, противостоять которому ряд ли возможно, в том числе и по объективным причинам.

Далее. Если иметь в виду собственно познавательную сторону образования, то здесь гуманизация проявляется через *гуманитаризацию* преподаваемых знаний. Она определяется статусом гуманитарных наук в образовательных программах, ведь именно они в наибольшей степени концентрируют в себе наибольшие «заряды» человековедения. Гуманитаризация считается важнейшим направлением его очеловечивания, поэтому есть смысл поразмышлять о ней специально.

Метаморфозы гуманитарных знаний Известно, что выпускники вуза, помимо профессиональной компетентности, должны обладать качествами субъекта общественной гражданской деятельности. Диалектика современных отношений «человек-общество» ставит острый запрос на развитую в коммуникативном и психологическом плане личность. Развитие этих качеств вряд ли возможно без добротной гуманитарной подготовки учащихся.

Здесь и далее под гуманитарными будут подразумеваться отрасли знания, изучающие человека как субъекта деятельности, а также продукты этой деятельности - историю, общество, культуру.

Современные исследования роли и значения гуманитарных знаний в структуре человеческой жизнедеятельности обнаруживают их благотворное влияние как на профессиональные, так и на личностные качества выпускников. Гуманитарные знания активизируют творческие потенции сознания, гармонизируют взаимоотношение его интеллектуальной и эмоциональной сторон; улучшают профессиональную и межличностную коммуникацию; облагораживают мотивацию деятельности в направлении следования гражданским и нравственным ценностям; способствуют морально-психологической защищенности человека, создавая благоприятную атмосферу для действия механизмов психологической разгрузки и компенсации; приближают человека к познанию конкретной логики «живых» реальных человеческих действий и поступков; обогащают его сознание универсальным культурно-историческим опытом человечества; помогают разрешению смысловых проблем, обоснованию и распространению общечеловеческих идеалов и ценностей.

Гуманитарная образованность человека - один из ключевых факторов формирования и развития гуманитарной культуры специалиста как личности, интеллигента. В этом заключается пафос всей гуманитаризации образования. Гуманитарная культура имеет не только общественное значение, обеспечивая сохранение и выживание человека как субъекта культурно-исторического процесса, но и

обладает исключительным индивидуально-личностным предназначением. Каково оно?

Через гуманитарную деятельность индивид себе самореализует, самоутверждает, проявляет духовную свободу и творчество, изменяет социально-культурную среду. В гуманитарной культуре он находит гуманистические и эстетические образцы, эталоны и нормы этики, поведенческие паттерны. Ценности гуманитарной знания и культуры отличаются высшей духовностью: они утверждают самоценность человеческой жизни, кристаллизуют духовные достижения человеческого рода, чаяния и идеалы людей, образцы жизнедеятельности, должное и желаемое. «Без этих ценностей, - отмечал известный священник А.Мень, - развитие человека превратится в тяжелую деградацию»⁵.

Между тем отношение к гуманитарному знанию и, соответственно, гуманитарному образованию в условиях рынка весьма неоднозначно.

Если обращаться к профессиональному гуманитарному образованию, то с точки зрения утилитарно-прагматического подхода к предмету - доминирующего принципа рыночной деятельности - инвестируются преимущественно те направления и отрасли гуманитарного познания и образования, которые имеют прикладное значение, а именно:

либо непосредственно связаны с решением текущих сиюминутных задач (экономическая теория, юриспруденция, менеджмент, иностранные языки, прикладная социология, практическая психология и т.п.);

либо используются в технологиях манипулирования сознанием людей (психология, искусствоведение, рекламное дело, связь с общественностью и т.п.);

либо приносят быструю прибыль на вложенный капитал (арт-бизнес, шоу-бизнес, дизайн и т.п.).

В этих направлениях гуманитарного образования во всем мире, равно как и в России, последние годы наблюдается настоящий бум.

Что касается большинства остальных – в первую очередь фундаментальных - отраслей социо-гуманитарного познания, то элементарный экономический расчет показывает их, как минимум, бесприбыльность, если не сказать убыточность, затратность, то есть экономическую неэффективность. Следовательно, эти отрасли, равно как и соответствующее им гуманитарное образование, неинтересны с точки зрения инвесторов. Многие исследователи склонны даже констатировать его кризисное состояние. По мнению известного специалиста, директора Национального центра гуманитарных наук (США) Дж. Г. Харфэма, этот кризис характеризуется уменьшением количества гуманитарных учебных заведений и основных предметов гуманитарной специализации в вузах и колледжах, сокращением спецкурсов, снижением заработной платы ученых-гуманитариев⁶. И это при том, что XXI-е столетие решением ЮНЕСКО было объявлено веком гуманитарных наук!

Еще сложнее обстоит дело с общегуманитарной подготовкой тех, кто обучается по негуманитарным направлениям (специальностям). В рыночных условиях она все больше рассматривается как совершенно излишний «довесок» к профессиональной образовательной программе, который лишь удорожает ее реализацию.

С философско-антропологической точки зрения, такой подход иначе, как близоруким, не назовешь. Он недальновиден во всех отношениях: познавательном – поскольку обедняет индивида в плане общекультурной эрудиции; профессиональном – потому что недооценивает упомянутую роль гуманитарных знаний в инициации творческих потенций мышления будущего специалиста; воспитательном - коль скоро лишает учащегося возможности рефлексии идеалов и норм гражданственности и морали; коммуникативном – из-за того, отгораживает сознание молодого человека от постижения логики «живого» общения людей; эстетическом – так как исключает возможность ознакомления обучающегося с художественно-эстетическим опытом человечества, формирования его эстетического вкуса.

Рыночная среда, однако, не единственный фактор, влияющий на состояние гуманитарного образования. Оно продолжает испытывать на себе воздействие и другого обстоятельства – сохраняющегося размежевания между гуманитарными и естественными наукам, доходящего до их противостояния. Отмеченное противостояние имеет историческое происхождение и достаточно прочно укоренилось в сознании представителей как тех, так и других наук. При этом если первые (гуманитарии) признают значимость естествознания не менее, чем гуманитаристики, то вторые в подавляющем большинстве уверены в первосортности природоведческого знания, отводя гуманитарным наукам в лучшем случае второ- или третьестепенной место в структуре науки. А в худшем – отказывая гуманитарному знанию в научности вообще.

Между тем, к концу XX столетия стало ясно, что характер проблем, стоящих перед современной наукой, даже судя по их формулировкам: «биосфера и человек», «техносфера и человек», «информация и человек », «космос и человек», «геосреда и человек» и т.п. - требует междисциплинарного подхода, явного учета социально-ценностной позиции субъекта познания и действия, сближения естественнонаучной, техниковедческой и гуманитарной методологии. А именно, гуманитарные науки становятся все более ответственными за определение генеральных целей человеческой деятельности, естествоведческие дисциплины - за выявление объективных условий и возможных результатов этой деятельности, а технические отрасли - за проектирование адекватных этим условиям средств достижения целей.

Основой указанного сближения доселе достаточно автономных предметных циклов знания выступает Человек. Отсюда, с одной стороны, - требование «человеческого измерения» естественных и технических наук, гуманитаризация соответствующих типов образования. Она призвана преодолеть обособление и противопоставление его естественнонаучной, технической и гуманитарной компонент, культ техницистского и функционалистского мышления, компенсировать потерю его субъектами гуманистической матрицы своей деятельности.

С другой стороны, современное изучение человека далеко выходит за рамки традиционной гуманитаристики: он рассматривается в качестве комплексного природно-витального, социально-культурного и психо-ментального феномена, знание о котором образует содержательный фокус и одновременно системообразующее начало образования в XXI-м веке.

Прав был известный мыслитель прошлого, предсказывая полтора столетия тому назад, что в будущем не будет двух отдельных наук - о природе и человеке, их место займет одна, человеческая наука. Поэтому сближение традиционных предметных циклов науки и образования - это стремление развернуть все отрасли научного познания лицом к Человеку, интегрировать их в новый тип рациональности.

В российском образовании первыми обнадеживающими шагами в направлении сближения природо- и человековедческого знания стали дисциплины «Концепции современного естествознания» для студентов гуманитарных специальностей (введена со середины 90-х годов прошлого века) и «История и философия науки» для аспирантов и соискателей кандидатских диссертаций (введена с 2005 г.). Первая преследует цель «естественнизации» гуманитарного, вторая – гуманитаризации естественнонаучного образования.

Заметим в этой связи, что необходимость изучения истории естествознания и техники трудно переоценить вообще, поскольку внимание к ней оказалось к настоящему времени незаслуженно ослабленным. Действительно, история общества в сознании большинства людей свелась к истории политики, войн, религии, искусства, духовной культуры. Уместно напомнить, что природная среда и мир рукотворных вещей, с которыми непосредственно связано развитие естествознания и техники, играют в жизни людей не меньшую роль, чем политические идеи, религиозные верования или художественные произведения, а, значит, достойны исторической памяти.

К сожалению, тенденция к междисциплинарному синтезу с большим трудом пробивает себе дорогу среди представителей частных

наук. Как следствие, система образования продолжает воспроизводить узких профессионалов, которые, подобно героям известной крыловской басни, тянут свою повозку в разные стороны. Дабы не быть голословным, воспользуемся авторитетным мнением.

Упомянутый Дж. Г. Харфэм, подводя итоги обсуждения своей статьи «Ниже и позади кризиса гуманитарного знания», опубликованной в журнале «New literary history»⁷ и получившей широкий резонанс в гуманитарном сообществе, отмечал: «Меня поразило тот факт, что многие из участников этого форума противопоставляют гуманитарное знание естественным наукам, тогда как настоящая проблема состоит в том, что следует улучшить качество профессионального университетского образования...Одинаковые требования можно предъявить представителям как гуманитарных, так и естественных наук. Отказ от таких требований грозит деформированием...системы образования»⁸. Золотые слова!

ПРИМЕЧАНИЯ

1.См. очерк 1 «Образование как социально-культурный и исторический феномен».

2.См.: Садыков М.Б., Серебряков Ф.Ф., Щелкунов М.Д., Петров А.В. Университет. Общество. Человек. Казань, 2003. 76 с.

3. См. очерк 3 «Образование и рынок».

4. См.: Вышленкова Е.А., Малышева С.Ю., Сальникова А.А. Terra Universitas: Два века университетской культуры в Казани. Казань, 2005, с.83-168.

5. Мень А. Радостная весть. М., 1991, с.55.

6 Harpham G.G. Beneath and beyond the «Crisis in humaities» // New literary history. -2005.- V.36, №1 - p.22.

7. См.: Ibid.p.21-36

8.Harpham G.G. Response // New literary history. -2005.- V.36, №1 - p.109.

Очерк 5. **Образование в информационно-компьютерной среде**
Информатизация образования: конец человечности?
Интерактивность в современном образовании. Личность в
виртуальной среде: проблема социализации

Важнейшим фактором развития образования в XXI-м веке становится его информатизация, заключающаяся в широком применении компьютерных и других электронно-технических средств обработки, кодирования, хранения, трансляции и тиражирования знания, использовании новых информационных технологий, включая дистанционные и даже виртуальные формы образования.

Новая информационная среда невиданно расширяет границы традиционного образовательного пространства, фундирует совершенно новую конфигурацию составляющих его компонентов, обуславливает становление новых качеств у субъектов образовательной деятельности. Из совокупности этих качеств уже начинает складываться, на наш взгляд, облик нового типа рациональности, которая своим креативным началом имеет системное мышление.

Информатизация образования Вместе с тем хорошо известны и издержки информатизации. Так, высказывается опасение, **конец человечности?** что компьютерные средства и технологии замещают живое межличностное общение «преподаватель - студент» на безличное, опосредованное техническим устройством, отношение, которое не способствует индивидуализации личности, раскрытию и совершенствованию ее неповторимых, особенных черт.

Культивируя рационально-логические способы освоения мира, информационно-компьютерные технологии объективно умаляют роль и значение чувственно-эмоциональных и художественно-образных форм постижения действительности. Между тем этим формам, вообще говоря, принадлежит не меньшее место в спектре способов освоения мира человеком, чем рассудку и разуму.

Данные особенности новой информационной среды встречают неоднозначные оценки в образовательном сообществе. Крайне отрицательные из них которых можно определить как *технический алармизм*.

Представители алармистского направления сравнивают компьютерный мир с технологическим демоном, который окончательно похоронит остатки человечности в индивиде, дегуманизирует отношения между людьми, сводя богатство личностных проявлений к целерациональной деятельности. Неконтролируемое развитие информационно-технической сферы, по их мнению, ведет к замещению витально-чувственного начала человеческой жизни искусственными средствами, нарастающему дефициту естественных, живых чувственно-эмоциональных способностей человека. В конечном итоге – к редукции всей полноты человеческой субъективности преимущественно к стандартно-универсальным рационально-мыслительным функциям.

Если, однако, избегая крайностей, попытаться взвешенно посмотреть на процесс информатизации, то прогнозы алармистов представляются не столь уж пугающими. Не отрицая издержек компьютерной революции в образовании, можно одновременно видеть за ее развитием и весьма позитивные приобретения: индивидуализацию запросов учащихся, расширение пространства образовательной коммуникации, увеличение выразительных возможностей представления информации, нарастание диалогического и полилогического характера образования, включение в образовательный процесс игровых элементов, реификацию скрытого знания, интерактивность образовательного процесса, формирование равноправия в отношениях между преподавателем и студентом.

Присмотримся повнимательнее к некоторым из этих новаций.

Одной из форм нового типа коммуникации в процессе образования является дистанционное сопровождение (дистант). Дистанционное сопровождение является педагогическим продолжением стажировок, мастер-классов, проектных сессий, организационно-деятельностных игр, являющихся основными формами образовательного процесса. Его

содержательное наполнение проектируется на основе реальных задач для максимального содействия стажёрам в решении их профессиональных задач. Посредством коммуникационных средств дистанта все участники, включая преподавателей, профессионалов, экспертов, стажёров могут свободно обсуждать друг с другом профессиональные вопросы, консультироваться, обмениваться опытом и идеями.

В старой образовательной парадигме дистант не имел практического смысла, так как коммуникант не был включен в изменяющиеся ситуации практической деятельности и реально не нуждался в необходимой информации. Общеизвестным примером бессмысленности дистанта в такого рода случаях являются информационные банки рефератов в Интернете, которыми, даже не прочитав, пользуются студенты для выполнения требований учебного плана..

В рамках дистанта может быть использован метод реификации. Термин *reification* был впервые введен в 1992 г. А. Бодером в ходе реализации международного проекта JTOL ("Just In Time Open Learning" - "Открытое обучение как раз вовремя"). Понятие реификации происходит от английского глагола *reify* - материализовать, превращать в нечто конкретное. Оно используется в модели JTOL для обозначения метода обучения посредством анализа дискуссий, проводимых по определенным темам группой профессионалов. Этот метод предполагает виртуальное обсуждение актуальных проблем участниками дискуссий на основе современных телекоммуникационных и информационных технологий.

В основе реификации лежит предположение о том, что именно в ходе дискуссий, совместных дебатов вокруг определенных проблем проявляются те часто неформализованные, «живые» знания специалистов, которые они используют в своей практике. Поэтому для того, чтобы получить доступ к тем знаниям, которые существуют в сообществе профессионалов, необходимо иметь материалы их профессиональных дискуссий на актуальные темы и уметь выделять из них те средства и методы, составляющие основу их профессии.

Таким образом, метод реификации основан на рефлексии и формализации профессиональных методов с целями их освоения. Обучение этим методом осуществляется на базе постоянной реконструкции представлений о предмете обучения путем ассимиляции нового знания, вырабатываемого сообществом профессионалов-практиков.

Интерактивность В последнее время термин «интерактивность» все чаще начинает употребляться педагогами и организаторами образовательного процесса.. При этом, как часто бывает, он не столько приобретает содержательное значение, сколько становится модным словечком. Такое случается в современной педагогике, испытывающей дефицит категориально-понятийной базы.

Дело в том, что лексика ученого-педагога настолько обширна, что вмещает в себя термины из совершенно различных предметных областей и даже языков. При этом ею обычно пользуются, не вдаваясь ни в подробности исходного значения терминов, ни в необходимость изменения их смысла при переносе в педагогический контекст и образовательную практику. Такова уж современная педагогика, которая из искусства дидактики, описанного Я.А.Коменским, решила превратиться в науку, а одним из атрибутов науки всегда были понятия и категории.

В период, когда педагогика использовала в качестве своей основы психологию, все было более или менее ясно. Но когда оказалось, что образование и воспитание – это гораздо более сложный процесс, чем это описывалось традиционными понятиями психологии, перед педагогикой встала задача построения собственного научного предмета, с которой, на наш взгляд, она пока так и не справилась. Отсюда, собственно, проистекают трудности и со смыслом и значением понятия интерактивности в применении его к сегодняшней образовательной проблематике.

Прежде всего, следует остерегаться поспешного смыслообразования применительно к данному термину, того, чтобы

называть им вещи, которые уже известны (например, активные методы обучения). Мало толку и в другом нехитром приеме - назвать все, что происходит в образовательном процессе, изначально интерактивным. Кроме этого, не стоит сводить интерактивность только к информационному контексту и диалогу обучающегося с обучающей программой (или любой программной системой), также как к различным коммуникативным языковыми интеракциям.

Попробуем взглянуть на проблему пошире. Первоначальное введение термина «интеракция» в научную лексику было сделано Дж. Мидом в 1934 г. при анализе им человеческого поведения. Он утверждал, что поведение не есть пассивная реакция на среду, а это каждый раз социальное действие, совершаемое, во-первых, исходя из определенной социальной позиции, а во-вторых, опирающееся на законы коммуникации (понимания, образования смысла, использования значений). Таким образом, исследуемая Мидом проблема вывела его на понимание поведения как социального взаимодействия и установление устойчивых отношений с дальнейшим оформлением этих отношений в группы различных типов.

Подобная теория социального взаимодействия вполне удовлетворяла общественные науки, в частности социологию, при анализе динамики группового поведения, социальных организаций в сферах, где изменение социальных статусов и позиций является вполне нормальным явлением. Однако до последнего времени понятие интерактивности мало что давало для анализа отношений в образовательном процессе. Связано это с тем, что статусы «преподаватель-студент», «учитель-ученик», «ученик-ученик» являются практически неизменными и заданы очень жестко самим назначением сферы образования - института, отвечающего за сохранение и трансляцию культурного опыта от поколения к поколению. В этом смысле образование всегда оставалось наиболее консервативной сферой общества со всеми вытекающими отсюда достоинствами и недостатками.

Между тем последние тенденции в образовании вызывают необходимость применения понятия интерактивности и здесь. Связано

это с кардинальными переменами, которые происходят в образовании, в первую очередь, со сменой образовательной парадигмы, т.е. сложившихся на протяжении последних столетий целей, методов, своего привычного содержания и форм. Только в контексте этих изменений можно понять сущность образовательной интерактивности или, иначе говоря, *взаимодействия в образовательном процессе..*

На что в основном всегда были направлены традиционное обучение и образование? Прежде всего, на трансляцию так называемого «готового знания». И, вне зависимости от характера этого знания, его место в отношениях «преподаватель-студент» остается неизменным, а именно – это объективное, независящее от и субъективной позиции, когнитивное содержание, которое должно быть передано студенту и которое в свою очередь опосредует эти отношения.

Традиционная просвещенческая парадигма жестко фиксирует линию, разделяющую преподавателя и студента, их субъективно-личностные отношения и делающая почти невозможным их реальное практическое взаимодействие, как это происходит, например, в профессиональных областях между коллегами. При этом «по умолчанию» предполагается, что преподаватель является единственным носителем востребованного знания.

Создание новых методик, например, активизация студентов за счет игровых форм, использование различных дидактических техник или технических средств обучения, не меняет сути дела: преподаватель транслирует, а студент усваивает нечто уже предсуществующее в форме знания. И так может продолжаться довольно долго: воспроизводится как само знание, так и содержание взаимоотношений «педагог-студент». К примеру, содержание многих школьных предметов (особенно естественного цикла) остается неизменным десятилетиями.

Вместе с тем традиционная парадигма и соответствующая ей образовательная практика сегодня во многом теряет свою эффективность. На наших глазах постепенно формируется принципиально иной подход, который становится фундаментом

современного образования. В его основе лежит идея совместной практической деятельности преподавателя и студента в некоторой проблемной области, совместное решение проблем и порождение за счет этого нового знания.

Вообще говоря, эта схема не нова для определенных отраслей образования. Например, университетское образование в гумбольдтовой модели построено на том, что педагог является действующим ученым-исследователем в определенной предметной области, а студент выступает в качестве младшего коллеги, постигающего вначале азы, затем оказывая реальную помощь, а в последующем сам выступая в качестве исследователя.¹ Так происходит обучение искусству или любому ремеслу - «из рук в руки». До сих пор этот принцип сохраняется в медицинском образовании. Трудно себе представить, что было бы, если бы студенту-медику сообщили сумму готового знания, выдали бы диплом, а затем он, опираясь на весь этот «солидный багаж», пришел в операционную и самостоятельно провел операцию.

Однако сегодня приведенная схема получает оригинальное развитие, связанное со скоростью обмена информацией и необходимостью для педагога двигаться более быстрыми темпами с одной стороны, и межпредметностью и интегративностью современного образования – с другой. Поэтому во многом современное образование во всем мире стремится строиться на принципе непосредственного практического взаимодействия и коллегиальности. Если вы хотите стать журналистом, то вы будете общаться и совместно работать под руководством продвинутых журналистов, менеджером – с менеджерами, ученым – с теми, кто занимается данной практикой и в ней преуспел настолько, что достиг уровня обобщения и способности передачи опыта..

Таким образом, обучение выходит за пределы «сидения за партой» и оказывается вплетенным в практику. По всей видимости, именно этой тенденцией была вызвана идея внедрения дуальной системы подготовки, позволяющей совместить теоретическую подготовку с

практической работой - не учебной или технологической практикой, а реальной совместной работой с профессионалами.

Современные информационные технологии сегодня создают совершенно новые горизонты для реализации подобного подхода. Оказывается, что при открытом доступе к информации посредством глобальных сетей могут использоваться новаторские образовательные схемы или матрицы.

1. Преподаватель и студент (студенты) совместно разрабатывают некоторую проблему, используя ресурсы глобальной информационной сети. Это коллеги, один из которых при этом является более продвинутым и опытным. В том числе в деле работы с информацией и ее смысловым поиском в гипертекстовых контентях.

2. Телекоммуникация позволяет студентам участвовать в различных профессиональных телеконференциях в режиме просмотра и анализа идей, подходов, значений понятий и терминов, используемых профессионалами. Этот метод позволяет делать скрытое, неявное знание, которое используют профессионалы в своей деятельности, чем-то конкретным и осязаемым для студента (реификация). Проще говоря, если студент не может оказаться рядом с высокими профессионалами в физическом, «реальном» пространстве, то он может это сделать в пространстве виртуальном.

Таким образом, интерактивность в образовании предполагает: проблемную организацию для всех его участников, вне зависимости от их внешних статусов; практическую ориентацию с выходом на конкретные профессиональные результаты; конкурентность и динамику образовательных статусов всех участников образовательного процесса; признание потенциальной возможности динамики авторитетов и лидерства в ходе решения проблем.

Очевидно, что интерактивное образование в значительной степени выводит участников образовательной деятельности из искусственных условий учебного процесса в естественные условия социального практического взаимодействия и соединяет образование и жизнь.

Как следствие интерактивного подхода, господствующая поныне традиционная субъект-объектная матрица организации образования

(учитель, преподаватель учит - ученик, студент учится, и всё происходит посредством живого общения) уступит место субъект-субъектной, в которой и тот и другой выступают соучастниками процесса распознавания, освоения и трансляции представленной на электронных носителях информации.

При этом отнюдь не теряется значение всех компонентов традиционной межличностной коммуникации «преподаватель - студент»: общего интеллектуального поля взаимопонимания, взаимоприемлемого психологического контакта, невербальных сторон общения, нравственно-этических моментов. А, самое главное, формируется равноправие их отношений в процессе освоения знаний, что вполне отвечает гуманистической устремленности образовательного процесса.

Личность в виртуальной среде социализации	За напряженными дискуссиями сторонников и противников информатизации просматривается реальная проблема социализации индивида в новых условиях жизни. Попробуем разобраться в ней.
--	---

Напомним читателю, что неуклонное наступление формационно-компьютерной цивилизации приводит к стремительной виртуализации условий бытия человека. Под виртуализацией понимается массовое замещение материальных компонентов жизнедеятельности человека мысленно-образными аналогами и репрезентация последних в различных высокотехнологичных знаковых системах (кибернетических, цифровых).

Данное обстоятельство коренным образом меняет основу социализации индивида в современном мире. Предметно-чувственная практика как традиционная основа социализации индивида уступает место рационально-теоретической деятельности - ведущему принципу жизни человека в условиях информационно-компьютерного окружения. Поскольку последняя осуществляется в условиях и при посредстве постоянно нарастающего искусственного, информационно-технического окружения, постольку естественные, в

первую очередь, чувственно-витальные проявления человеческой натуры остаются не востребованы этим окружением².

Главный вопрос, который ставит такого рода трансформация, можно обозначить так: способна ли редуцированная до мыследеятельности практика оставаться полноценной основой развития личности, то есть воспроизводить человеческую натуру во всем богатстве ее проявлений?

Среди способов, практикуемых человеком для компенсации нарастающего дефицита чувственно-психических проявлений, особые надежды возлагаются на феномен так называемой виртуальной реальности, порождаемой человеческим воображением с помощью компьютерных средств. Образы виртуальной реальности переживаются человеком как объективно-реальные вплоть до полного (в принципе) замещения ими в сознании человека материальной окружающей среды. Они, на первый взгляд, ничем не ограничены в содержательном плане, им присущи все атрибуты живой непосредственной действительности, включая свойство вызывать непосредственный чувственный отклик по типу витальной реакции на естественное окружение.

Однако это далеко не так. На самом деле существуют ограничения, накладываемые на виртуальную реальность. Они определены способом представления человеческого воображения в кибернетическом пространстве, который опирается исключительно на двузначную логику программирования компьютерного устройства.

Этот факт обуславливает внутреннюю противоречивость отношения «человек - виртуальная реальность». Невиданно стимулируя развертывание внерациональных сторон сознания (воображение, фантазия), с одной стороны, компьютер, с другой, способен репрезентировать их только в границах вербализуемости. Последние, как известно, в принципе не в состоянии вместить полноту человеческой чувственности и субъективности. Образы виртуальной реальности в этом смысле всегда будут заведомо беднее образов порождающей их живой фантазии человека постольку, поскольку являются рационально запрограммированным результатом.

«Богатство» и «разнообразие» виртуальных образов – не более чем многообразие выбора различных комбинаций из рационально заданного множества примитивных бинарных состояний типа «да – нет».

В этом свете видно, что поддержание человеческой чувственности посредством ухода в виртуальное киберпространство не более чем очередная утопия, в лучшем случае – профанация существа дела.

Где же выход из создавшейся ситуации? Как ни банально звучит, он заключается в сознательном регулировании доступа человека в киберпространство. Правы исследователи, утверждая, что новая реальность должна иметь для культурного человека «свое место и время» и не вытеснять, не заменять ему культурно возвращенную повседневность. В противном случае виртуальная реальность компьютера становится источником вытеснения жизненной реальности и культуры.³

Это вытеснение чревато не только депривацией чувственного начала, но и другими неожиданными для человека последствиями. Вот лишь некоторые из них.

Так, двузначная логика как универсальный код виртуальной реальности модулирует разнообразие реакций человека на проявления виртуального мира только по бинарному типу «да-нет». Другими словами, обедняет, примитивизирует их. Этот позволяет объяснить отмеченную психологами неадекватность поведения «фанатов» виртуальной реальности (примитивность, реактивная непосредственность) в реальной социокультурной среде, предполагающей неизмеримо более богатый спектр реакций индивида на средовые раздражители.

Другое следствие. Виртуальная реальность воскрешает во многом архаические структуры сознания и поведения: смерть как переход от одной жизни к последующей; реинкарнация души в различные телесные оболочки; одновременное удвоение (мультипликация) собственной телесности; возможность возврата к прошлым жизненным ситуациям с целью изменения ранее принятых

в этих ситуациях решений т.п. Но то, что возможно в мире выдуманном, иллюзорном, нереализуемо в мире всамделишном, реальном. Смерть здесь есть уход в небытие, телесность естественным образом не умножается, а многие жизненные решения носят необратимый характер. Поэтому, если граница между этими мирами начинает стираться в сознании человека, то есть он пробует действовать в настоящем мире по меркам мира виртуального, последствия могут быть самыми непредсказуемыми⁴.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Таковы идея и история Московского Физико-технического института (знаменитого физтеха), который создавали ученые, инженеры, работающие над конкретными проектами в военной и космической областях

2. См.: *Кутырев В.А.* Естественное и искусственное: борьба миров. Н.Новгород, 1994.

3. См.: *Николаева Е.М.* Деятельность в Интернете как способ преобразования личности //Образование в системе институтов рыночного общества. Казань, 2004, с.47

4. Искусство в лице художественной литературы и современного кинематографа постоянно обращается к этой теме. Достаточно вспомнить голливудские фильмы «Газонокосильщик» и особенно «Матрица», вызвавших большой резонанс в массовом сознании.

Очерк 6. Ценность образования

*Профессиональный тренинг, товарная услуга или культурный акт?
Классический университет перед выбором. Судьбы философского
образования. Перспективы философии*

Обращаясь к образованию в ценностном аспекте, попытаемся взглянуть на него со стороны способности удовлетворять потребности общественных субъектов.

Ценность образования претерпевала различные изменения по ходу истории общества. Если на этапе доиндустриальной цивилизации она связывалась с формированием полноценной личности, то, начиная с эпохи Просвещения, ценность образования целостного человека все больше оттеснялась необходимостью формирования партикулярного, частичного субъекта – носителя определенного вида деятельности (профессионала). В настоящее время одновременно фиксируется нарастание потребности в индивидуализированном образовании, стремление человека к выбору собственной образовательной траектории.

Что касается ценности современного образования в целом, то она трактуется различными общественными субъектами неоднозначно и даже противоречиво. Корень спора между ними видится в принципиально различном подходе к пониманию конечной ценности образования. В чем это проявляется?

	Первая группа субъектов под лозунгом прибли-
Профессиональный	жения образования к жизни склоняются
тренинг,	к узко утилитарному, прагматическому пони-
товарная услуга	манию его ценности как некоторого набора
или	знаний, умений и навыков, обеспечивающих
культурный акт?	профессиональную квалификацию

(компетенцию) человека. Соответственно само образование становится школой исключительно профессиональной подготовки, видом деятельности по воспроизводству такого рода знаний и умений.

Если эта деятельность реализуется в условиях рыночного производства, то она сводится к товарной услуге, предоставляемой потребителю - со всеми вытекающими отсюда последствиями: минимизацией затрат и максимизацией доходов, резким уменьшением (вплоть до исключения из образовательных программ) тех компонентов, которые не имеют непосредственного отношения к профессиональным знаниям и, следовательно, являются бездоходными, затратными. К таковым, например, относится общегуманитарная, общегражданская и общекультурная подготовка. Данный подход к образованию уместно назвать экономоцентристским.

Вторая группа субъектов, оппонируя сторонникам полной коммерциализации образования, отстаивают более широкий, культуроцентристский подход, трактуя образование как способ воспроизводства личности, как общественное благо и культурную ценность. Она не может быть в принципе исчерпана экономическими категориями, всегда остается избыточной по отношению к ним. Именно с этой избыточностью, по их мнению, связана культуро- и личностносозидающая функция образования. Почему?

Казалось бы, призыв сторонников «приближения образования к жизни» оправдан и убедителен: «Строй школу по меркам реального мера и все будет в порядке!» Зачем нагружать образование сверх того, что требует жизнь? Ненужная затея. Действительно, если цель образования – воспроизводство функционеров деятельности (актеров), то оно должно стремиться как можно адекватнее копировать жизнь безо всяких излишеств, быть ее реальным «сколком».

Совсем не так, если цель образования – воспроизводство личности. Да, реальность жизни естественна и необходима, она декларирует нормальность уподобления массе. На фоне жизни реальность культурных норм в образовании искусственна и излишня, оно в этом смысле всегда переизбыточно. Поэтому эти нормы, не знакомые человеку «по жизни», требуют постоянного соотнесения с реальной жизнью. Но, как показывает многовековой опыт, именно этот незнакомый человеку мир культуры в образовании создает прецедент

осмысленного продуцирования мыслей, символов, образов, то есть обуславливает необходимость индивидуальной культурной работы. В этой культурной работе и заложена идея совершенствования человека, которой нет в повседневности¹.

Таким образом, культурная реальность в образовании, не совпадающая с реальностью повседневной жизни, есть реальность создания, совершенства, творения культуры, актуализации индивидуального сознания учащегося. А это и называется человекообразованием. Ведь не зря философами было метко подмечено, что человек – существо, которое «может обойтись без необходимого, но не может прожить без излишнего», всегда стремится быть «больше, чем он есть в данный момент».

В этом свете, по мнению сторонников культуроцентристского подхода, образовательные учреждения требуют постоянных расходов на поддержание своей и культуросозидающей функции и, следовательно, не могут быть объектом тотальной коммерциализации, функционируя исключительно в качестве производителей и продавцов услуг по типу обыкновенных хозяйствующих субъектов - банно-прачечного комбината, спортивного комплекса или фитнес-клуба.

За кем из спорящих сторон правда? Мы убеждены – за вторыми. А для начала вспомним следующий эпизод. Выдающийся российский физик академик А.Мигдал, ревностный сторонник культуросозидающей функции образования, часто спрашивал своих студентов: «От чего больше пользы человеку: от сапог или музыки?». Ответ как будто очевиден - сапоги полезнее музыки. Но, как известно, и без музыки человек почему-то (!) прожить не может. Поэтому при всей пользе сапог, заключал А.Мигдал, музыка для человека не менее, а зачастую более важна, чем обувь.

Классический университет перед выбором Тенденции современной жизни кардинально меняют принципы функционирования образовательных институтов, вовлекая их в мало похожие на привычные, традиционные, условия. Особенно неоднозначно,

зачастую болезненно, они отражаются на таких образовательных центрах, как классические университеты.

Классический университет - замечательное детище европейской культуры, у него за плечами почти тысячелетняя история. Наименование «классический» ко многому обязывает. Дело вовсе не в почтенном возрасте и традициях, хотя их не стоит сбрасывать со счетов. И даже не в особенностях университетского образования или масштабах научных исследований. Суть в другом - приверженности великой цели, которую когда-то испанский философ Х.Ортега-и-Гассет назвал Миссией университета. Она означает быть силой, удерживающей человека и общество в поле культуры, духовности, образованности. Всеми направлениями своей деятельности классический университет всегда стремился быть на высоте этой Миссии.

Большинство проблем, которые стоят перед классическим университетом, сводятся к одной главной: как совместить классическое предназначение университета с реалиями рыночного высокотехнологичного общества, как оставаться центром классической образованности, фундаментальной науки, высокой культуры в радикально изменившихся социальных условиях? С этой проблемой сталкиваются не только российские, но и западные университеты. Без всякого преувеличения можно сказать, что от ее решения зависит выживаемость университета в сегодняшнем и завтрашнем мире.

С одной стороны, очевидна и неоспорима стимулирующая роль рынка для развития научных исследований, подготовки специалистов, улучшения материальной базы образовательных учреждений. Не стоит забывать и о благотворном социально-культурном значении платности образовательных услуг². С другой, не менее явственно обозначаются негативные последствия рыночной организации науки и образования. Это развитие утилитарных исследований, нацеленных на ближайший и непосредственный результат, в ущерб фундаментальным и нерыночным; вынужденная финансовая зависимость образования от инвесторов и их интересов, часто далеких от науки, равнодушных к насущным общечеловеческим проблемам; выдвижение на первый план

критерия прибыльности, понимаемой в узко экономическом смысле и не всегда адекватной глубинному смыслу, конечным целям и фундаментальным ценностям науки и культуры. Классическое образование, просвещение, воспитание высокой духовности, не прибыльные по своей природе в узко экономическом понимании, оказываются в нелегких материальных условиях.

Если продолжать, невзирая ни на что, сосредоточиваться только на классических направлениях, то университетское сообщество неизбежно сталкивается с проблемой их финансирования. Бюджетных средств, как правило, не хватает, грантовая поддержка не всегда регулярна. Если ориентироваться лишь на потребности рынка, то университет очень скоро потеряет и классические специальности, и большинство фундаментальных исследований, да и культурная миссия начнет увядать. В итоге университет трансформируется в высшую школу узкопрофессионального тренинга.

Таким образом, перед университетом встает дилемма: или рыночно прагматичный, технологичный и богатый, или чисто классический, но бедный.

Этот факт неоднократно зафиксирован в философско-социологической литературе. Так, известный западный мыслитель З.Бауман отмечает, что главные центры классического образования - классические университеты - были идеально приспособлены к миру, в котором они возникли, но этот мир уходит, и быстрота его исчезновения намного превосходит выработанную университетами способность перестраиваться. Мир более не нуждается в традиционных услугах университетов и все с большим подозрением смотрит на те ценности, которые они отстаивают, устанавливая взамен новые критерии престижности и влияния³

Со впечатляющей откровенностью об изменениях в отношении западного общества к университетам и вытекающих из них переменах для всей системы университетского образования пишет социолог Н.М.Покровский, обобщая практику работы университетов США. В чем суть этих перемен?

Государство и общество априори подозревают университеты в несправедливой и незаконной трате общественных средств, в недолжном обучении студентов и воспитании их в недолжной системе норм и ценностей. Предлагается снять с университетов особый статус и приравнять их к субъектам рыночных отношений по принципу: то, что не продается, просто не производится.

Университет преобразуется из академической в экономическую корпорацию, которая управляется как предприятие по производству и распространению знаний. В ходу термины «корпоратизация», «академическое предпринимательство», «студенты-клиенты». Бюджетное регулирование превращается в главный рычаг управления университетской структурой. Внутренний финансовый контроль и аудит становятся повседневностью. Внутриуниверситетские структуры (факультеты, кафедры, лаборатории) рассматриваются в первую очередь сквозь призму «доходоприносящих» студентов, внесения в общую копилку внешних грантов и дотаций, вклады в бренд университета на рынке образовательных услуг. Ссылки на то, что образование — это форма деятельности, где не все определяется экономической выгодой, в расчет не принимаются.

Бесспорными лидерами университетского сообщества становятся те преподаватели, кто любыми, часто далекими от академических, способами привлекает массы студентов, частных спонсоров, совершенствует личный бренд на внешнем рынке, включая шумные публикации и пиар.

Как и всякая экономическая корпорация, университет становится как никогда зависимым от своих клиентов: «Покупатель всегда прав!». А поскольку отношение студентов к университетскому образованию становится все более потребительским, то и сам учебный процесс подразумевает новые качества: полуразвлекательный характер, создание у клиентов чувства полноты полученного знания, упакованность в красивые формы. Большое значение приобретают широко известный бренд, респектабельный каталог, хорошая реклама, наличие современного Интернет-сайта. Университет обязан быть удобным, с хорошим сервисом; должны быть обеспечены легкая

усвояемость предметов, сквозная ясность образовательного продукта, полное соответствие рынку труда и даже «праздничность», необременительность университетской жизни. Принцип «цена-качество» превращается в ведущий при выборе учебного заведения

Ни один традиционный предмет преподавания в чистом виде студентов не утраивает. В большом количестве востребованы новые составные образовательные продукты-гибриды, которые в любой комбинации будут содержать компонент бизнес-образования и менеджмента. Фундаментальные знания приобретают экзотический характер, ими занимаются немногочисленные профессора и столь же немногочисленные студенты, не вписавшиеся в поток корпоративной деятельности.

Университетское образование все более виртуализируется, большой вес приобретают программы дистанционного образования, телеконференции, Интернет-образование. Трансформируются традиционные формы преподавания: на смену поточным лекциям приходят дискуссии типа «ток-шоу», семинары для публики, консультирование фирм⁴.

Многие, прочитав эти строки, наверняка окажутся в недоумении: не спутал ли их автор высшее образовательное учреждение с цирком, молодежным клубом или домом отдыха? Нет, не спутал. Более того, отмеченные тенденции развития университетов наших дней, по мнению Н.М. Покровского, не нуждаются в оценке по принципу «хорошо-плохо», «нравится - не нравится», они объективны и обозначают путь, которым пойдет вся система высшего образования в современном мире⁵.

Что можно заключить на этот счет? К сожалению, ход развития российской высшей школы демонстрирует, хотя и с привычным опозданием по сравнению с Западом, симптомы аналогичных тенденций. И если исследователь прав, то от такой будущности университетского образования становится не по себе.

Вместе с тем хочется задать вопрос уважаемому социологу, столь симпатизирующему высшей школе США. Если американское образование столь оперативно и эффективно откликается на

потребности потребителей образовательных услуг, то чем объяснить общеизвестный факт постоянной покупки Соединенными Штатами «мозгов» за рубежом, в том числе из России? А где же собственные заокеанские Ньютоны и Эйнштейны?

Секрет прост: Соединенным Штатам, с их политико-экономическим могуществом, гораздо дешевле приобретать высокообразованных профессионалов за границей, чем выращивать их собственными усилиями. России, к счастью, последнее удастся, и не в последнюю очередь силами классических университетов. Пока. Но не случится ли так, что, встав на путь американизации отечественного образования, наше государство утратит эту способность. Что тогда? Покупать кадры за рубежом у России нет возможности – она не США. Остается, очевидно, сползание по пути деинтеллектуализации, культурной деградации, варваризации общественной жизни. Прямо скажем, перспектива не самая радужная...

Судьбы философского образования Философия на протяжении веков занимала особое, привилегированное (в хорошем смысле этого слова) место в системе высшей школы, по-праву именуясь «душой университетского образования». В данном факте сказывалось влияние в первую очередь европейской культурной традиции, берущей начало еще в античности.

Российские университеты не стали в этом плане исключением – «царица наук» была представлена в их стенах достойно. Правды ради стоит сделать оговорку: в XIX –м веке правительством Николая Первого была предпринята попытка запретить преподавание философских дисциплин в отечественных университетах⁶. Впрочем, как и ожидалось, попытка не увенчалась успехом - после смерти императора-обскуранта высочайшим указом нового самодержца права университетской философии были восстановлены.

Но, как говаривал Гераклит, все течет, все изменяется. Двадцать первый век – не девятнадцатое столетие. Современное состояние философии парадоксально.

С одной стороны, институционально она как будто бы не понесла серьезных потерь на протяжении последнего времени. Философия остается обязательной дисциплиной в системе высшей школы. Она является специальностью (направлением) высшего профессионального образования, по которой готовятся кадры на философских факультетах (отделениях) российских университетов. Успешно функционирует аспирантура и продолжается защита диссертаций по философским специальностям, работают специализированные философские исследовательские учреждения. В значительном количестве издается - причем, в замечательном полиграфическом исполнении - философская литература, выходит в свет философская периодика – журналы, альманахи, и даже появилась «Философская газета». Существуют многочисленные общественные философские объединения: так, Российское философское общество – одно из крупнейших общественно-профессиональных объединений в стране.

В то же время философия по существу вытеснена из более или менее значимых предметов общественного интереса. Крупнейшие социальные институты: государственная власть, бизнес, средства массовой информации, учреждения массовой культуры - функционируют так, как если бы философии в общественном сознании не существовало.

Естественно, эти реалии не лучшим образом влияют на ситуацию с профессиональным философским образованием и общефилософской подготовкой учащихся нефилософских специальностей (направлений). Начнем с последней.

В условиях «безусильственного», потребительского стиля жизни и мысли овладение таким фундаментальным знанием, как философия, для большинства молодых людей становится делом малоинтересным. Мало того, что философия сложна - она непрактична в житейском смысле, неприбыльна с экономической точки зрения. Если бы, на худой конец, философия могла хотя бы увлекать, точнее, развлекать и была представлена в расписании дисциплинами вроде «Философии секса», «Метафизики наслаждения», «Занимательной этики (эстетики, религиоведения и т.п.). Но и этого у нее нет! А поскольку постигать

основы философии все-таки приходится в обязательном порядке, то выход большинство учащихся ищут на пути профанации: *как бы* изучают.

Как бы – это когда освоению первоисточников философской мысли предпочитают беглое знакомство с книжками типа «Кант (Гегель, Ницше и т.д.) – за 30 минут!», «История философия в комиксах».

Как бы - это когда вдумчивую кропотливую работу по написанию рефератов подменяют «скачиванием» готовых опусов из Интернета, иногда даже не удосуживаясь прочесть «скачанный» продукт.

Как бы – это значит, что вместо планомерной работы с учебниками зубрят в экспресс-режиме шпаргалки под названием «Философия в вопросах и ответах».

Как бы – это когда вместо подготовки связных ответов-размышлений на экзамене «натаскиваются» к аттестации по тестам, состоящим из вопросов «В каком городе жил Сократ?», «Какой раздел философии исследует Спиноза?», «Как называл свою систему Гегель?» и т.п.⁷

Что все это, как не насмешка или, если угодно, издевательство над философией?

Если теперь обратиться к профессиональному философскому образованию, то оно как будто бы сохраняет достигнутые позиции. Но и здесь наблюдается тенденция: все больше абитуриентов выбирают философский факультет для получения высшего образования вообще, не связывая свой выбор с профессиональной деятельностью на поприще философии. При этом, естественно, сохраняется доля молодых людей, одаренных способностями к философствованию и видящих в нем свое жизненное, в том числе профессиональное призвание. Ничего предосудительного в отмеченной тенденции, вообще говоря, нет – для рыночного общества это становится скорее правилом, чем исключением. Тем не менее, факт остается фактом.

Таким образом, положение как самой философии, так и философского образования, выглядит весьма незавидным. Без преувеличения можно констатировать, что культивировать

философию в наше время, значит, быть на обочине жизни. Как с грустью спросил на этот счет наш коллега известный специалист в области логики проф. В.А.Бажанов: «Философия красит жизнь. Верно ли обратное?»

Возможно ли вообще тогда профессиональное философствование в современных условиях? Не близко ли философское образование к исчерпанию? Вопросы отнюдь не риторические. Об их актуальности красноречиво свидетельствует хотя бы тот факт, что основная тема предстоящего в 2008 г. очередного XXIII-го Всемирного философского конгресса – высшего форума мирового сообщества философов - имеет формулировку «Переосмысливая философию сегодня».

В философском и образовательном сообществе постоянно ведутся дискуссии о сегодняшнем предназначении философии, ее месте и роли в системе образования. Звучат разные мнения⁸. Авторы данной книги придерживаются твердого убеждения, что главным плацдармом философии была, есть и будет оставаться сфера образования, никакие другие формы не обеспечат ее эффективного функционирования в современном обществе.

Со своей стороны философский компонент обеспечивает те черты образования, без которых оно много потеряло бы как культурная сила.

Во-первых, наличие в образовательной программе философских дисциплин, с их традиционной ориентацией на постижение Истины, Добра и Красоты, гарантирует сохранение духовно- и личностнообразующего характера образования. А это так необходимо в наше не очень-то благоволящее человеку время!

Во-вторых, пребывание философии в качестве компонента образовании равнозначно поддержке научно-рационалистического пафоса образовательной деятельности в условиях активизации иррациональных направлений в познании и постижении мира. Очевиден факт, что в настоящее время девиантное знание, представленное различными формами паранаучного типа, переживает очередной ренессанс. Между тем при всей неоднозначности взаимоотношений между представителями частных наук, с одной

стороны, и философии – с другой, в конечном счете они остаются союзниками в отстаивании ценностей рационального познания мира.

Об этом нелишне напомнить тем ученым, которые высказываются за ограничение философского влияния на науку, в том числе в стенах образовательных учреждений. Противники философии из научной среды, образно говоря, пилят сук, на котором сами сидят. Умалять значение философии – значит ослаблять силы науки в противодействии иррациональным способам освоения мира.

В-третьих, наличие философской подготовки в образовании – это одна из гарантий сохранения светского характера образования. Не секрет, что, несмотря на конституционные положения об отделении в нашем государстве школы от церкви, не прекращаются попытки определенных сил размыть границу, проведенную Основным законом между государственным образованием и церковью. Это, в частности, введение в государственный классификатор специальности «теология» (?) и открытие факультетов теологии в некоторых государственных университетах; приглашение богослужителей на преподавательские должности в вузы; введение идей религиозного содержания в качестве альтернативы научным концепциям в учебные пособия (креационистская версия происхождения жизни на Земле), использование в качестве учебников литературы околорелигиозного характера (учебник по «Основам православной культуры» для средней школы); открытие культовых учреждений на территории образовательных учреждений и т.п. Философия, начиная с эпохи Возрождения, отдавала приоритет ценностям светского образа жизни, мысли, действия. Отступаться от философии – значит предавать эти идеалы, выстраданные европейской культурой последних пятисот лет.

Перспективы философии Что касается поставленных выше вопросов о перспективах философии и философского образования, то на них можно ответить следующим образом.

До тех пор пока существует человечество, оно будет испытывать потребность в философствовании. История наглядно свидетельствует, что все попытки подменить, вытеснить из сознания человека эту

потребность другими способами освоения мира – художественным, религиозным, научным, мистическим – не увенчались успехом. Философия в этом свете демонстрирует завидную устойчивость от покушений на ее идентичность со стороны других форм культуры.

Что касается «большой», профессиональной философии, то в разные времена она привлекала людей разными сторонами, и общественный интерес к ней был различным. При этом «большая» философия никогда не стремилась следовать общественной конъюнктуре или моде. Поэтому она, как это убедительно демонстрирует история мировой и отечественной мысли, редко когда была в фаворе у общества. Ее в лучшем случае терпели, часто подвергали гонениям и уж совсем редко возносили на пьедестал.

В этом смысле сегодняшнее положение философии не является исключением. Ниша ее носителей достаточно стабильна и мало зависит от колебаний экономических, политических или демографических факторов. Человек, присягнувший философии, редко способен освободиться от ее объятий. Профессиональное философское образование традиционно занимает весьма скромную, но одновременно весьма стабильную нишу в системе высшей школы. Философское образование отличается «штучным», а не массовым характером подготовки учащихся и слабо коррелирует с общественной конъюнктурой.

И все же кого философия может заинтересовать в наше время?

Если отвечать совсем кратко, то философия интересна молодым людям, разделяющим веру в разум человека, способности последнего к рациональному действию, поведению на основе рационального познания мира.

Философия привлекательна для людей-«почемучек», склонных к вопрошанию, поиску последних причин всего и вся: «Я философ, это значит, что у меня есть вопрос на любой ответ» (*Р.Зенд*).

Философское познание по душе личностям креативным, независимо от того, идет ли речь об интеллектуальном или художественном творчестве.

Философское освоение мира притягательно для людей, не могущих относиться к человеку только как к вещи, объекту, винтику, не разочаровавшихся в человеке и человечности, разделяющих гуманистические ценности, озабоченных судьбами человечества.

Наконец, философия в вузе хороша уже тем, что дает возможность учащимся, постоянно окруженным атмосферой позитивной частнонаучной мысли, познакомиться с необычным для них, философским типом мышления. Увидеть, что такое мышление не просто возможно, но и в ряде случаев необходимо, что оно по-своему эффективно. И дело совсем не в каких-то знаниях, которые они приобретут в ходе освоения философской дисциплины. « Философия не дает бесценных результатов - бесценные результаты дает изучение философии» (*Т.Котарбиньский, польский философ*).

Что касается исчерпания жизненных ресурсов философии и соответственно философского образования, то умирает не философия, а тот способ философствования, который вдохновлялся культурой и наукой Нового времени, историей индустриальной эпохи. Обширные системы в духе Спинозы или Лейбница, энциклопедические учения в стиле Канта или Гегеля, рафинированные метафизические дискурсы в манере Хайдеггера или Гуссерля вряд ли возможны в философии XXI-го столетия.

Бесспорно, философское творчество невозможно без элементов трансцендирования и предельного абстрагирования, анализа языка и других специфических инструментов философского дискурса. Но, думается, все же обращенность философской рефлексии к реальным злободневным проблемам нынешнего состояния человечества представляется куда более значимой, чем интерес к самым изысканным, но далеким от жизни самоцельным метафизическим построениям.

В этом, по нашему убеждению, заключается практическое значение философии. Известно, что процессы экономического, политического и социо-культурного развития современного общества отмечены сложностью, неоднозначностью, противоречивостью, переходностью. Используемые в конкретных видах деятельности оценки, критерии,

стандарты анализа сложившегося положения неизбежно несут на себе печать ситуационной ограниченности. Философский подход позволяет лучше и глубже связать происходящие процессы в системное целое, обнаружить самые глубинные тенденции их развития и предвидеть отдаленные последствия. Полученная картина выступает теоретико-методологической основой совершенствования деятельности общества и государства по управлению социально-экономическими, политическими, культурными и духовными процессами.

Новая культура диктует новые способы и формы философствования. Образы философа–идеолога, философа-наставника, философа–рафинированного метафизика, как символы эпохи модерна, уходят в прошлое. Да, философ сегодня не так публичен, как, скажем, политик или управленец, не столь демонстративен, как журналист или деятель шоу-бизнеса. Он остается как бы за жизненным кадром. Но от этого его миссия не исчезает.

Философ выступает сегодня как бы в своем инобытии – в обличье носителя других способов деятельности, в которых философская рефлексия играет роль теоретико-методологической основы, систематизирующего начала, универсализирующего контекста, принципиально неустраимых без ущерба для данных видов деятельности.

Так, без философии невозможно представить современную аналитику, глобалистику, деятельность по связи с общественностью (так называемый пиар), теоретическую журналистику, арт-бизнес. Резко усиливается востребованность философов в осмыслении религиозно-этических проблем, последовательно развивается диалог философов с теологами и богословами. Профессиональный философ продолжает оставаться желанным гостем в кругу психологов и педагогов, историков и социологов, политологов и культурологов, лингвистов и искусствоведов.

Наверное, в таком инобытийном модусе философия способна идти в ногу со временем, продолжать свое воздействие на общественное сознание, расширять доступ к массовой аудитории. А это и есть

условия выживаемости философии в нашу эпоху , а, значит, и условие развития профессионального философского образования.

ПРИМЕЧАНИЯ

- 1.См.: *Имакаев В.* Учитель и ученик: сотворчество образовательной реальности. //Высшее образование в России, 2006, №1, с. 113-120; 116-117.
- 2.См.: очерк 3 «Образование и рынок».
- 3.См.: *Бауман.З.* Индивидуализированное общество. М., 2002, с.172.
- 4.См.: *Покровский Н.Е.* Побочный продукт глобализации: университеты перед лицом радикальных изменений// Общественные науки и современность, 2005, №4, с.148-154.
5. См.: там же, с.154
6. До сих пор философское и образовательное сообщество с грустной усмешкой вспоминает знаменитую резолюцию императора на тексте докладной записки тогдашнего министра просвещения: «Польза от философии не доказана, а вред очевиден. Николай».
7. Как бы – словесный символ профанации, симуляции деятельности – отличительный знак современного постмодернового состояния культуры – культуры копий без оригиналов. Вино без алкоголя (как бы вино), кофе без кофеина (как бы кофе), секс без партнера (как бы любовь), улучшители вкуса, делающие яблоки еще «яблочнее», искусственные цветы, которые красивее естественных, бетонная стена «под мрамор», пластмассовый стол «под дерево», соевая колбаса «под мясо», певцы с «фабрики» под чей-то проект (см. *Кутырев В.А.* Философия постмодерна. Н.Новгород, 2005, с.26).
- 8..См. « Вестник РФО» за 2004 -2006 гг.

Очерк 7. **Фундаментальное и ситуативно-прикладное в современном образовании**

Фундаментальное образование и реалии современной жизни. Ситуативное знание. Ситуативность и проективная деятельность. Новый характер образования.

Фундаментальное образование, традиционно нацеленное на культивирование в индивиду суверенного, системного, высокорефлексивного, креативного мышления на основе глубоких научных знаний вкупе с ориентацией на нравственные и духовные ценности, востребовано в той мере, в какой общественная жизнь поощряет в человеке стремление к такому типу мышления. Только в этом случае фундаментальное образование обретает импульсы своего развития.

Фундаментальное образование и реалии современной жизни Между тем реалии современной жизни – рынок, идеология постмодернизма, технологизм, эскалация масс-культуры - серьезно препятствуют сохранению указанных способностей в сознании человека.

Что касается рынка, то о сдержанном (если не сказать – равнодушном) отношении хозяйствующих субъектов - потенциальных инвесторов – к вложению средств в развитие фундаментального образования говорилось уже выше¹.

Если упоминать *постмодернизм*, то во всех своих выражениях – как умонастроение, мировоззрение, идеология, ситуация философствования, эстетическое направление – он достаточно подробно описан в литературе². Применительно к нашему случаю можно указать на следующие его проявления. Идея фрагментарности и «осколочности» мира, составляющая, если так можно выразиться, концептуальный пафос постмодернистского сознания, стремится вытеснить принцип системности в качестве одного из фундаментальных средств объяснения мира. Отчетливо выраженное игровое начало постмодерной культуры, формируя в сознании людей

представление о неподлинном, условном, относительном характере окружающего мира, дискредитирует любые попытки человека обнаружить в этом мире какие-либо черты устойчивости, фундаментальности, объективности.

Обращаясь к невиданному *технологизму* современной цивилизации, стоит отметить порождаемый им «кнопочно-инструментальный» уклад современной жизни, чуждый всякой рефлексивности, ориентирующий человека на заранее заданные схемы решения ситуативных задач. Что касается остатков рефлексивных способностей, то они вымываются из индивида стремительно растущим воздействием на личность такого мощного телекоммуникационного мультимедийного инструмента, как Интернет.

Специалисты неслучайно именуют сущность Интернет-воздействия на человека термином «клипизация сознания» - от английского слова *clip* (скрепка), более знакомого по одноименной видеопродукции характерного содержания и формы. Невообразимая скорость доступа к интернет-информации, ее хаотическое, лишенное смысловой связи разнообразие, практическая неисчерпаемость информационных ресурсов, их хитроумное размещение, подталкивающее к поиску все новых и новых фрагментов в ограниченный по времени период пользования – все эти особенности мировой информационной паутины чисто физически не оставляют пользователю возможностей для рефлексии воспринятой информации. Ведь рефлексивная деятельность, по определению чуждая торопливости и сиюминутности, требует времени для вопрошаний, раздумий, сопоставлений, возвратов мысли, предполагает наличие сомнений и мысленных альтернатив, ищет способы удостоверения или опровержения полученных сведений.

В итоге интернет-путешествия вместо отрефлексированных (упорядоченных, осмысленных, удостоверенных) знаний в голове человека остается лишь хаотичный конгломерат-калейдоскоп отрывочных, случайно связанных фрагментов информации. Чем не интернет-клип?

Не лучшим образом обстоит дело и с креативными способностями индивида. Известный российский философ, последовательный критик информационно-технической цивилизации В.А.Кутырев справедливо отмечает, что быстрее доступ к информации посредством компьютерных систем - так называемый «информационный комфорт» - обезволивает, как и любой комфорт: только уже не тело, а мысль. Получение готовой информации сродни питанию организма через кровь, минуя желудок. У мозга тоже есть «желудок», который обрабатывает, переваривает информацию, чтобы родилась мысль. Без этого переваривания угол исследователя становится слишком узким, а мышление стерильным, бесплодным³.

И, наконец, о факторе *массовой культуры*. Ее разрушающее воздействие на способность человека к глубокому, вдумчивому мышлению проявляется в неумном стремлении представить весь мир в качестве непрерывно продолжающегося карнавального шоу. Диву даешься невиданной экспансии шоу деятелей (так называемых «звезд») во все сферы жизнедеятельности. «Звезды» сегодня не только творцы и исполнители собственной поп-продукции - они с экранов телевизоров и страниц СМИ учат людей искусству семейной жизни и способам сохранения здоровья и долголетия, выступают с экспертизой социальных проектов и комментариями к политическим событиям, дают педагогические наставления и раскрывают тайны кулинарии. Куда уж там профессионалам этих отраслей – звезда знает, умеет, рассказывает и показывает лучше всех профессионалов, вместе взятых! При этом «как бы не считается» тот факт, что претендующий на знание языка и литературы шоу-деятель путает падежи, наставляющая на путь крепкого семейного союза «звезда» меняет пятого по счету мужа, а очередной представитель шоу-тусовки, ратующий за здоровый образ жизни, не расстается с сигаретой.

Шоуизация всего и вся как принцип функционирования массовой культуры по своей коммуникативной природе - «каждый должен быть активным соучастником действия!» - провоцирует у людей безудержную тягу к взаимному общению, которое ныне с помощью электронных средств достигло беспрецедентных масштабов. Весь мир

– в твоём компьютере, ноутбуке, мобильном телефоне! Общайся 24 часа в сутки! Будь постоянно на связи, в он-лайне! Но это общение отличается невиданной поверхностью, шаблонностью и формальностью. Не есть ли это обратная сторона падения способности современного человека к рефлексии, в том числе саморефлексии? Ведь последняя предполагает хотя бы иногда оставаться мыслью наедине с самим собой, заниматься самонаблюдением, самокопанием, самовопрошанием, не доверяя этого никому другому.

Прав В.В.Миронов, убедительно показывая, что шоуизация объективно стирает индивидуальность, неповторимость восприятия мира каждым человеком, объективно противостоит интимности, сокровенности мыследеятельности индивида⁴. Если это обстоятельство дополнить влиянием широкомасштабной манипулятивной практики с общественным и индивидуальным сознанием со стороны СМИ, рекламных агентств, центров изучения общественного мнения, коммерческих экспертных служб и т.п. то становится ясным: о суверенности мысли следует забыть, она превращается превращается в иллюзию.

Но, пожалуй, главное препятствие развитию фундаментального образования состоит в нежелании современного человека тратить душевные усилия в процессе освоения окружающего мира культуры, социальности, духовности, стремление следовать такому поверхностному стилю жизни и мысли. Поясним этот тезис.

Известно, что культура, включая образование, направлена на утверждение человеческого в человеке. Не менее известно, что автоматически этого не достигается, и быть человеком – значит совершать перманентное усилие над собой, в том числе усилие мысли. Готов ли современный человек к этому? Как правило, нет. И не потому, что он вдруг стал ленивым или апатичным, а потому что существуют причины незаинтересованности массового человека в усилиях мысли, воображения, действия.

Первая причина – сегодня большинство разрешают дилемму «быть или иметь?» в пользу «иметь!». Не зря ведь современное общество

именуется потребительским. Культивирование духовно-душевного богатства перестает быть приоритетной целью какой-либо из сфер нематериальной деятельности, везде осуществляется только исполнение функций и потребление удобоваримой продукции, которая создает иллюзию личностного развития. Хочешь стать красавцем ковбоем – купи пачку сигарет «Мальборо»! Мечтаешь об олимпийской медали – она твоя, если приобретешь кроссовки марки «Адидас»! Испытываешь дефицит общения – обладание мобильным телефоном «Нокиа» решит твои проблемы!

Так обстоит дело в отношении культурных запросов, характера «духовной пищи», системы ценностей. Именно отсюда проистекают такие особенности современного человека, как прочная зависимость от рекламы в ситуациях повседневного жизненного выбора; ориентация на потребительскую стоимость как на стратегическую жизненную ценность; отношение к культурным ценностям как к товарам; негативное или ироничное восприятие ценностей, событий или фактов культурного либо исторического прошлого, которые не укладываются в рамки меркантилистских оценок и т. п.

Другая причина «безусильственного», необременительного бытия людей связывается исследователями с процессами глобализации. Так, по мнению А.Н.Чумакова, глобальный мир ставит человека в условия постоянного выбора, когда из множества возможных решений он должен отдать предпочтение самому оперативному, эффективному и конкурентоспособному. В таких условиях полученные упорным трудом и большими временными затратами знания оказываются слишком дорогим удовольствием, поскольку не обязательно оказываются полезными и дающими преимущество их владельцу. Они зачастую оказываются попросту невостребованным, а усилия, затраченные на их приобретение, становятся непомерно высокой ценой⁵.

Отсутствие душевных затрат, поверхностность мысли, «скольжение по жизни» порождают в конечном счете моральный релятивизм и нигилизм современного человека, его равнодушное, мягко говоря, отношение к высокодуховным ценностям, ведут к

повальной эстетизации примитива и пошлости, ренессансу паранаучного и оккультного знания, игромании, ограничению потребности во всестороннем общении.

Стоит ли пространно комментировать, что все отмеченные факторы негативно отражаются на состоянии высшего и специального профессионального образования в области фундаментальных наук: востребованность обществом выпускников – носителей фундаментальных знаний – продолжает падать, престиж профессии блекнет. В лучшем случае на них смотрят просто как на чудаков, живущих «вне мира сего», в худшем – как на неудачников.

С какой точки зрения ни посмотри, положение фундаментального образования завидным не назовешь. В том числе и на уровне государственного отношения. Разве случайно, что широко разрекламированный российский национальный проект «Образование» прямо подчиняет развитие образования прикладным задачам, мотивируя это складывающейся в обществе конъюнктурой тем самым недвусмысленно поощряя дефундаментализацию образования.

Каковы же аргументы противников фундаментализации образования? Они, как правило, апеллируют к тому вроде бы очевидному обстоятельству, что в современных условиях постоянно нарастающей неопределенности и быстрой смены ситуаций действия абстрактные знания универсального типа «везде и всегда» должны уступить свое место узко конкретным знаниям ситуативного типа «здесь и сейчас».

Перспективные работодатели, по мнению Н.Е.Покровского, сегодня более не нуждаются в выпускниках, обладающих фундаментальным знанием. Для работы в современной фирме этого не требуется. Необходимо другое: способность динамично перестраиваться на другие программы, владение базовыми умениями, обладание общим уровнем культуры, не переходящим в сверхобразованность⁶.

Напротив, сторонники сохранения фундаментального образования не без оснований полагают, что все обстоит с точностью до «наоборот». Сошлемся на ректора Московского государственного

университета академика В.А.Садовниченко, который не упускает случая, чтобы подчеркнуть: именно фундаментальные знания, раскрывающие глубинные свойства и отношения окружающего мира в формате «везде и всегда», позволяют найти исходные принципы действия, инвариантные относительно самых разных, быстро меняющихся ситуаций типа «здесь и сейчас».

Только на базе фундаментальных знаний можно осуществлять меж- и трансдисциплинарное взаимодействие, без которого невозможно развитие современной науки.

Наконец, фундаментализация образования – залог будущих прорывных достижений в познании и преобразовании мира. «Мы часто говорим, что образование определяет будущее страны, потому что будущее – это прежде всего высокие технологии...это новые открытия в микро- и макром мире, в космосе, в природе живой материи. Именно такие открытия выведут страну и ее экономику на новый уровень, обеспечат ее конкурентоспособность. Кто сделает эти открытия, изобретения, технологии, препараты, изделия? Только специалисты, подготовленные на базе фундаментальных знаний...»⁷.

Ситуативное знание Только ли указанными выше причинами можно объяснить падение общественного интереса к фундаментальному знанию и образованию? Мы полагаем, есть смысл посмотреть на положение вещей под другим углом зрения.

По оценкам экспертов к рубежу третьего тысячелетия контуры дальнейшего человеческого развития принципиально изменились. Основным направлением становится производство изменений и инноваций. Специфику этих современных направлений задает характер организационно-управленческого подхода. Он заключается в том, что управленец, предприниматель, гуманитарный технолог имеет дело не с идеальным объектом, а с *постоянно изменяющейся реальностью* - деятельностью людей и *ситуациями* этой деятельности⁸.

Если в научном подходе, лежащем в основе прежнего образования, предполагается, что исследуемый объект сам по себе не изменяется и

действия субъекта вторичны по отношению к нему, то здесь все наоборот. А именно, каждое действие приводит к изменению ситуации; ситуация может меняться по своим внутренним законам и механизмам; субъект действия должен уметь постоянно меняться сам в соответствии с изменяющейся ситуацией и изменять собственные представления о ней; всегда существует риск потерять способность и саму организационно-управленческую позицию, оказаться поглощенным более мощным организационно-управленческим мышлением и действием.

Именно в ситуациях, когда необходимо заново построить смысл, обрести новое знание, соразмерное возможности действовать в совершенно новых реальных условиях, появляется этот особый тип – тип ситуативного знания.

Ситуативное знание есть всегда, во-первых, неотчужденное конкретное знание конкретного человека в конкретной ситуации. Оно в этом смысле глубоко человекоцентрично⁹. Во-вторых, ситуативное знание всегда проблемно ориентировано.

Таким образом, ситуатизация (аппликация, прикладнизация) знания – это всегда акт и результат нового осмысления (переосмысления) прежней формы знания в новых условиях, порождение нового смысла, смена привычного способа понимания в зависимости от того, в какой конкретной, реальной ситуации оказался человек. Напомним, что сам объект ситуативного знания, будучи субъективным по происхождению, практически постоянно претерпевает изменения.

В целях фиксации этих изменений субъект – носитель ситуативного знания - может использовать как уже имеющиеся знаки, маркируя ими иные явления, которые начинают приобретать новый смысл, так и конструируя новые знаки, понятия и способы выражения. Это напоминает некую игру по поиску нового смысла, конструированию смысла. Соответственно, возникает эффект смены рамок и расширения границ осваиваемого нами объективного содержания.

Главной предпосылкой построения ситуативного знания является особый тип самоопределения и установка на организацию, руководство и управление ситуацией.

Справедливости ради заметим, что любое знание как способ возникает только в связи с подобной целевой установкой на удержание объекта под контролем. В этом смысле, знания неситуативного в принципе вообще нет. Оно может лишь приобретать черты аподиктического, то есть универсального и необходимого, знания после процедуры его объективации, когда начинают утверждать, что объект так устроен «на самом деле», «сам по себе». Или когда начинают исследовать формы представленности объекта в специальных знаках – вещах «параллельного» мира.

Но на самом-то деле все знаки, формы знания нужны лишь для оперирования и управления объектом, который при этом имеет абсолютно иные природу и вид. Скажем, естественнонаучное знание оказывается возможным лишь после того, как произведена процедура «выворачивания» формы знания в объект, то есть процедура объективации знания. После этого начинается процесс исследования, созерцания и наблюдения поведения «самого объекта». При этом фиксируются лишь те характеристики этого поведения, которые можно ухватить наличными, имеющимися в распоряжении средствами «считывания» этого процесса. В том числе, средствами самого наблюдения (приборами), средствами измерения (условными единицами меры), средствами языка.

Однако обо всех этих искусственных, технических и формализованных частях знания субъект забывает (они ведь составляют неотъемлемую часть самого субъекта, но не объекта) и оставляет лишь сам объект, воспринимая его так, как будто он сам по себе таков. Поэтому данный подход и позволяет выстраивать в отношении объекта особый тип деятельности, способ оперирования с ним – научное исследование.

В случае с ситуативным знанием, подобная натурализация и отсутствие критики и рефлексии в отношении средств построения знания оборачивается неспособностью эффективного действия по организации и управлению. Здесь требуется отдавать себе отчет в том, что объект есть продолжение нашего сознания, а точнее, способов восприятия объекта.

Вот почему необходимым фактором построения знания, соразмерного возможности действия человека, находящегося в постоянно изменяющейся ситуации, условием формирования спрос на такой род знания является внешняя (активная), рефлексивная позиция. До тех пор, пока человек ее не занимает, то есть находится внутри, в пассивной позиции, он вообще не видит вокруг себя никаких изменений, «склеен» с предметом своей деятельности.

Следовательно, управление и организация является особой деятельностью, которая с одной стороны порождает знание вообще как инструмент достижения целей управления, как способ контроля и удержания процессов мыслью. А с другой, эта деятельность накладывает ограничения на объективацию и универсализацию знания, его отчуждение от субъекта, требует постоянной принадлежности знания субъекту управленческого действия.

Ситуативность и проективная деятельность Глубинная связь ситуативного знания с организационно-управленческой деятельностью рельефно прослеживается в системе основных понятий этого типа деятельности.

Понятие ситуации как некоего особенного положения субъекта задается отчетливым пониманием того факта, что существует определенный объективный процесс, тенденция, нечто вокруг него происходящее, бросающее ему некий вызов, и что этот процесс имеет к нему непосредственное отношение. При этом человек понимает, что этот процесс не будет разворачиваться без его, человека, в нем деятельностного, активного участия, что он определяет меру его ответственности и заставляет человека ставить определенные цели. Другими словами, до тех пор, пока человек не самоопределения к этому процессу, ему вообще не известно, идет ли этот процесс.

Поэтому ситуация задается видением этого объективного процесса как моего субъективного движения в данном направлении. Следовательно – это некий проект. Уже не столько утверждение о том,

что существует вне и помимо человека, а что должно быть в перспективе, если люди принимают эту перспективу как данность, как некую историческую реальность.

Исходный смысл для управленческого мышления задается стяжкой трех векторов мысли: 1) объективным внешним требованием – вызовом (тенденцией) 2) принятием этого вызова, как адресованного лично человеку – самоопределением по отношению к вызову 3) собственной проективностью – полаганием человеком себя в будущее.

Таким образом, ситуативное знание обеспечивает проективную деятельность. При этом действие, которое с этого момента начинает осуществляться, строится в настоящем, но так, как будто это будущее уже наступило. Оно строится принципиально по-новому – как акт преодоления и изживания в себе прошлого. Все это вместе создает эффект ситуации – особого смыслового контекста в деятельности. И понять это можно только в этой позиции, перед лицом таким образом понятой реальности.

Однако ни первое, ни второе, ни третье из перечисленного выше практически невозможно, если люди смотрят на мир прежними глазами, используют прежние средства и знания. Если они не готовы отказаться от привычного способа действия и уже готового знания, если они не отдают себе отчета в *незнании*. И лишь в том случае, когда, вспоминая слова Сократа, «я знаю, что я не знаю» или (в более методологизированном виде) «я знаю, *что* именно я не знаю», действие в ситуации оказывается возможным как особая смелость и риск.

Тем самым появление ситуативного знания, которое должно обеспечить человеческое действие на дальнейшем шаге, возникает из факта незнания, отсутствия знания в принципе. Да, некое знание имелось изначально, но оно обеспечивало старый способ действия. А сейчас, когда человек находится в ситуационных условиях, он должен построить новое знание, произвести инновацию имеющегося знания, и лишь потом сможет совершить действие, адекватное новым условиям и новым целям. Иначе говоря, *само действие порождает новое знание*.

Здесь обозначается функциональное различие тех типов знания, о которых ведем речь. Если используется уже готовая конструкция знания, то деятельность индивида не меняется, воспроизводится по самой схеме объективированного знания. «живущего на субъекте». Если же люди оказываются перед необходимостью построения нового знания, то оно апплицируется деятельностно, как способ, с помощью которого они берут под свой контроль и управление новое объективное содержание, появляющееся ситуативно, в ходе осуществления проекта.

Новый характер образования Несмотря на то, что фундаментальное и ситуативно-прикладное знание представляют разные типы когнитивных продуктов, между ними по существу нет неразрешимого противоречия. Ведь что означает само понятие прикладного образования, прикладного знания? То, что человек, получающий сегодня образование уже завтра должен быть непосредственно, практически включен в развивающиеся процессы человеческой деятельности, а его образование и знание приложено и прилажено к ним.

Это вынуждает кардинально менять все установки сознания, ценностные ориентиры, средства и методы мышления субъекта самой деятельности, предъявляет особые требования к его способностям рефлексии, коммуникации и понимания, анализа ситуации, идеализации и схематизации. Другими словами, образование человека становится процессом овладения навыками решения реальных проблем на правах участника конкретной ситуации, самостоятельного проектирования и планирования будущего, то есть антропонимическим выращивание личности - субъекта изменений и развития.

. Можно сказать, что грань, по которой проходит линия между старым и новым образованием, педагогикой и антропоникой проходит по линии оппозиций «знание – метод», «задача-проблема» Старое образование основано на воспроизводстве готового знания, а новое

образование становится все более методологизирующимся. Старые образовательные подходы ориентированы на решение задач, новые – на решение проблем.

Действительно, новоевропейская педагогика имеет дело с абстрактным идеальным содержанием, транслируемым в учебных предметах и задачным способом его освоения. Это содержание воспроизводится в основном вне соотнесения с той ситуацией, в которой люди обычно реально находятся. Однако к конкретному случаю оно может не иметь прямого отношения. То есть место и время, где и когда это содержание могло бы быть практически полезным как знание, не совпадает с ситуацией конкретного места и времени и, таким образом, знанием по функции не становится¹⁰.

В этом случае и начинает работать метод проблематизации.

Изнутри, субъективно, проблемная ситуация для действующего человека выглядит как разрыв между его целями и имеющимися в наличии средствами, привычными средствами. Скажем, предшествующий у него на данный момент способ и *образ* действия (включая сюда и собственный образ, образ своего Я) не дает возможности дальнейшего движения в новых условиях. Значит, речь должна идти о смене образа, образ-овании, понимаемом как пере-образ-ование, пересамопредление. Основным препятствием к этому являются сложившиеся формы сознания, привычные формы самоорганизации, которые и должны быть преодолены.

Извне, объективно, ситуация принимает следующий вид. На одном и том же плацдарме действия оказываются как минимум два человека или группы людей, использующих в своей деятельности несовпадающие, вплоть до противоположных, понятия, представления и другие средства. Этот слой ситуации называется *слоем мыследействия*. У каждого из них действие и организующая его мысль как бы склеены, существуют одновременно. Можно назвать это стереотипностью (привычностью) действия и как следствие таких действий - конфликт и противоречие.

При этом они все равно вынуждены совместно организовать свою деятельность, двигаясь в некотором общем направлении, создать из

себя нечто общее, единое, скажем команду или организацию. Эта ситуация принципиально отличается от задачной формы взаимодействия в уже функционирующей организации, в которой каждому человеку заранее известно, что и как он должен делать, у него есть определенный статус, функциональные обязанности, рамки его полномочий, известны формы и содержание его взаимодействия с другими членами организации и т.д.

Ярким примером проблемной является молодая семья, которая поначалу не является ни чем иным, как двумя совершенно разными людьми - противоположного пола, из разных семей, разных социальных групп (может быть культур и наций). И они должны создать некоторое целое, то, чего до сих пор не было. Но точно так же, если некоторая существующая функционирующая организация берется за новое дело, хочет выйти на новый уровень своей деятельности, попав при этом в новые условия и новое пространство, начинается процесс, механизм которого и есть проблематизация. Его основным назначением на этом этапе является преодоление существующих форм сознания.

Затем наступает очередь рефлексивной деятельности. Она призвана обеспечить выход из привычного состояния действующего сознания, существующего стереотипа мышледействования и задать взгляд на себя как бы со стороны. Предметом рефлексии становятся не внешние предметы, на которые обычно направлено человеческое сознание и действие, а они сами. Те структуры (предметы, нормы и правила, знаки и символы, может быть химеры и фобии и т.д.), которые управляют поведением и действием людей и которые ими до проблематизации специально не выделяются и не анализируются. Часто люди лишены рефлексии - либо по своему характеру, либо по условиям деятельности. Например, в задачной организации функция рефлексии экспроприируется руководителем.

Далее метод проблематизации должен приводить к тому, что содержание, вычерпываемое рефлексией из ситуации нашего действия, переводится в слой, надстраивающийся над ней. Он называется *слоем мышлекоммуникации*.

Предметом коммуникации являются критика собственных оснований и оснований другого коммуниканта. В проблемно ориентированной коммуникации ее участники строят диалог так, чтобы он был направлен на вскрытие оснований каждого из коммуникантов с целью их дальнейшего преодоления. Здесь возникает множество чисто психологических барьеров перед "раздеванием души", распрямлением сознания, ощущениями неизвестности, мыслительного вакуума и т.д.

В конечном итоге назначением такой коммуникации является построение взаимопонимания и понимания самой ситуации как ситуации неизвестности. При этом все предшествующие предметные основания перестают работать, и субъекты действия оказываются в качественно новом пространстве. Это пространство коллективного действия, в котором их уже нет в прошлом состоянии. Их сознание освобождается от своей предыдущей предметности и становится открытым к неизвестному. Здесь и начинается работа, принципиально отличающаяся от того, что обычно делается в организациях задачного типа, - переопределение целей, целеполагание, выработка проектных идей, программ их реализации и т.п. Эта работа начинает осуществляться с помощью рефлексии, выводящей в конечном счете на уровень проективного и программного мышления.

Образование как процесс решения проблем может быть организовано на принципах изложенной схемы при соответствующем психотехническом и антропологическом обеспечении этого процесса, т.е. специальном сопровождении процесса развития личности и смены форм ее сознания, мышления и деятельности. Это довольно болезненный процесс. Достаточно сказать, что при этом нет четко фиксированных социальных позиций и статусов Учителя и Ученика. Скорее это образовательное партнерство и совместная деятельность, в которой все по-настоящему.

В конкретно-практическом плане все это означает необходимость сращивания практической деятельности и образования, объединения деятельности практиков-профессионалов и стажеров в структуры типа

дуальных образовательных систем, различных мастер-классов, прикладных исследовательских программ, проектных сессий и т.п.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. См.: очерк 3 «образование и рынок».
2. См.: Постмодернизм. Энциклопедия. Минск, 2001.
3. См.: *Кутырев В.А.* Могущественный раб техноса //Человек, 2006, №4, с.58.
4. См.: *Миронов В.В.* Философия и метаморфозы культуры. М., 2005, с.163-170.
5. См.: *Чумаков А.Н.* Метафизика глобализации. Культурно-цивилизацион-ный контекст. М., 2006, с.192.
6. См.: *Покровский Н.Е.* Побочный продукт глобализации: университеты перед лицом радикальных изменений// Общественные науки и современность, 2005, №4, с.152)
7. Доклад президента Российской союза ректоров В.А.Садовниченко // Бюллетень Министерства образования и науки Российской Федерации, 2006, №8, с.16.
8. См.: Ситуационные исследования. Вып.1 Казань, 2005; Ситуационные исследования. Вып.2 Казань, 2006.
9. Знания живых Ньютона или Лавуазье, Коперника и Галилея, несмотря на то, что по характеру объекта представляют универсальные знания о природе, по способу их построения являют ярчайшие примеры ситуативного знания.
10. Таким случаем являются, к примеру, почти все модели экономической теории развитого рыночного хозяйства стран типа США, построенные в применении к последним десятилетиям XX века. Именно они почему-то изучаются. По всей видимости, потому, что они легли в основу переведенных базовых учебников. Западные модели менеджмента и управленческих технологий также, на наш взгляд, являются далекой абстракцией. Эти модели (их много в сегодняшних учебных курсах), становясь содержанием учебных предметов и

учебных задач, оказываются оторванными от реальной хозяйственной, организационно-управленческой и другой практики, которая сегодня возникает.

Очерк 8. Плюсы и минусы отечественного образования

Назначение и функции советской системы образования. В мировоззренческом плену. Образование в постсоветских условиях

Мысль о том, что в СССР была создана одна из самых эффективных образовательных систем вполне справедлива. Только надо понимать, что ее эффективность следует рассматривать в связи с ее специфическим назначением. Она была предназначена, во-первых для воспроизводства однородного, закрытого общества определенного типа, а, во-вторых, изначально ее эффект замышлялся не по отношению к образованию личности, а к образованию и формированию указанного типа общества и удовлетворяющего этому типу человека. В чем состояли эти изначальные задачи, определившие структуру и функции советской общеобразовательной школы, системы училищ, техникумов, высших учебных?

Назначение и функции советской системы образования.	Сегодня уже нет сомнений в том, что тот коммунистический проект, который замышлялся В.И.Лениным в первые годы Советской власти исторически не мог быть реализован. Это показали уже 20-годы. Для его реализации нужны были другие, более длительные сроки и другое внешнее, менее агрессивное окружение. У страны оказался один выход для выживания - стать сильной державой ¹ .
--	---

Это означало на тот момент, что военная и индустриальная база страны должна была в короткие сроки стать соизмеримой по мощи с передовыми странами Европы и США. Поэтому все ресурсы страны, включая главнейший – человеческий, должны быть подчинены этой задаче.

Понимание этой ситуации сыграло решающую роль в определении образовательной стратегии. Она связана с проектом единой трудовой школы, за которым стоят имена Н.К.Крупской и П.Я.Блонского.

Согласно этому проекту, образование должно было решать два блока задач. Первый был связан с подготовкой специалистов, в основном технико-технологического типа, способных прежде всего трудиться на создаваемых индустриально-производственных предприятиях. Спектр их деятельности достаточно широк - начиная с простых рабочих операций и кончая сложной инженерной работой. Комплекс гуманитарных дисциплин, ориентированных на развитие языка, мышления, общекультурную и философскую подготовку, был исключен за ненужностью и даже вредностью. Акцент таким образом был сделан не на формальное, связанное с формированием мышления, а на материально-технологическое, связанное с овладением системой действий, образование.

Второй блок связан с воспитанием и формированием абсолютной самоидентичности человека с обществом и тотальным подчинением сознания людей его целям и идеологии.

Начнем с блока профессиональной подготовки. На протяжении полувека - с 30-х и вплоть до середины 80-х годов XX столетия - подготовка специалистов под конкретные места и виды деятельности велась в СССР практически столь же планомерно, как это происходило с планированием остальных ресурсов - материалов, топлива и энергии, количества транспорта и средств связи и т.д.. В этой части советская образовательная система - это система подготовки кадров, которой придавалось ключевое значение. Знаменитое сталинское выражение "Кадры решают все" совершенно точно об этом свидетельствует. Новые учебные специальности и образовательные учреждения возникали по мере расширения индустриальной географии и появления новых видов производственных операций.

Построенная в Советском Союзе система образования жестко определяла круг необходимых специалисту знаний и навыков, рамки его жизненного самоопределения. В определенном смысле она наряду

с функцией профессиональной специализированной подготовки выполняла функцию прикрепления людей к определенной индустриально-производственной структуре. Получая образование, советский человек оказывался практически на всю жизнь «приписанным», как правило, к одной профессии, одному трудовому коллективу (если с ним не случалось партийной или иной государственной карьеры), одному месту проживания.. Не стоит забывать и о том, что советская система предполагала распределение основных жизненных благ (жилье, медицина, детские сады, отдых, товары и т.д.) через форму этого административного прикрепления - прописку и трудовые коллективы. Таким образом, получая диплом об образовании, человек становился причастным не столько миру культуры и знания, сколько "социальной матке".

Отсутствие в содержании подготовки гуманитарной компоненты обеспечивало отсутствие у человека, прошедшего через данную систему образования, самостоятельности мышления. Предполагалось, что схема его профессиональной работы не должна зависеть от его субъективных качеств. Наоборот - они должны быть сформированы под эту схему. Как это не парадоксально, одной из функций советского образования было лишение человека самой способности к суверенному мышлению и самостоятельному принятию решений. Декларации не в счет – так и никак иначе должно было быть по замыслу и принципу организации советской социальной мегамашины.

Это порой приводило к парадоксальным ситуациям, когда речь заходила о таких должностях, как, например, начальники строительства атомных электростанций (начиная с начала 80-годов) В ходе попыток повышения квалификации специалистов из числа резерва на эти должности и анализе содержания организационно-управленческого мышления, необходимого при работе с таким объектом как строительство АЭС, обнаруживалось, что у этих людей в принципе отсутствует предпосылка и установка на мыслительную работу². Но ведь она и не требовалась. А поэтому ей и не следовало обучать.

Любопытно, что в советской образовательной системе уникально сплелись два противоположных принципа образования - восточный и западный. Восточный принцип основан на несоизмеримости масштабов отдельного человека с системой культуры и формой общественного устройства. На его базе никогда не могла возникнуть идея личности, человека отличного от других людей этого общества, претендующего на самостоятельность действия. Вместе с тем по содержанию изучаемых учебных предметов, образование было явно западным, основанным на достижениях западной науки, цивилизации и культуры.

Этот парадокс объясняется тем, что в системе обучения в основном присутствовали лишь знания о естественной природе и знания о "техническом", основанном на тех же законах природы, мире. Характер деятельности ученых, инженеров, судьбы их творческих личностей, без которых эти знания были бы невозможными, отодвигались в образовании на задний, невидимый план.

Поэтому складывалось впечатление, что законы природы существуют сами по себе, объективно, вне и до человеческой деятельности и активности. Такое знание становилось догматом, подавлявшим собой всякое личностное начало и саму мысль о возможности критики окружающего мира, его проблематизации и развития.

В свете данных замечаний становится понятным почему, скажем, в преподавании философии, служившем задаче подчинения сознания людей естественно-научной картине мира, а через нее - подчинения существующей общественной системе, такое большое значение придавалось ленинскому определению материи. Советскому человеку, получающему высшее образование, несмотря на то, что он в конце концов так и не очень-то понимал, что такое философия и для чего она ему нужна, прививалась одна простая мысль. "Ты и твоё сознание (и даже мы все вместе взятые) - ничто в отношении объективной реальности, которую мы лишь отражаем, копируем и фотографируем, не имея возможности в принципе ее изменить".

Тотальность этой не зависящей от человека реальности оставалось лишь дополнить тотальностью законов истории, и можно было спокойно делать вывод о тотальности и объективной необходимости советского общества.

Метущийся дух западной культуры, породивший все многообразие науки и техники, был выпущен из содержания образования. Вместо образа творческой личности формировался тотальный образ незыблемой природной и общественной системы.

Теперь о воспитательном блоке. Советское образование предполагало обязательную воспитательную компоненту, которая так или иначе оставалась вплетенной в процесс подготовки специалистов. Более того, воспитание внутри советской образовательной системы было выделено в специально организуемое пространство и время,

Задачи воспитания всегда были направлены на формирование глубинных структур сознания и психики человека. Во всей предшествующей досоветской истории эти структуры формировались формами воспроизводства человека - социальными, культурными, экономическими институтами. Следовательно, именно институциональность организации общества была тем, что противостояло и препятствовало стремительному превращению страны в индустриально-промышленную сверхдержаву.

Действительно, традиционные общественные институты (семья, церковь, мораль, хозяйство, наука и т.д.) обеспечивали значительную независимость человека от государства, гарантировали его социальную и культурную защищенность. Поэтому разрушение институциональных форм жизни и формирование новых социальных форм общественной организации стало главной задачей нового строя. Необходимо было «изъять» людей из институтов и превратить их в однородный человеческий материал без прежних ценностей, морали, культурной самоидентификации и соответствующей психологии. Именно на это с самого начала советской истории и вплоть до ее конца была направлена воспитательная часть всей системы образования. В конечном итоге должна была быть сформирована новая историческая

общность людей, не принадлежавших ни какой доселе известной институциональной форме, - так называемый советский народ.

Параллельно этому еще одной функцией воспитания было создание в сознании человека готовности к самопожертвованию, а также принесению любых личных отношений связанных с ними людей в жертву "делу народа и партии".

Эти задачи, в силу их особой важности и деликатности, решались уже с момента попадания ребенка в первую для него социальную организацию - детский сад. Здесь он получал первые уроки первичности детского и взрослого коллективов перед своими желаниями, необходимости подчиниться коллективу. Психологической и моральной подготовкой к жизни без собственной личности насыщалась деятельность детских политических организаций, формы организации отдыха и досуга.

К примеру, пионерский лагерь выполнял следующие воспитательные функции. Во-первых, отрыв ребенка от семьи и соответствующих ей первичных кровно-родственных отношений и помещение его в формальную структуру лагерной организации с присущей ей строгостью подчинения, единоначалием и тотальностью коллектива. Во-вторых, включение в формы коллективистской деятельности с жесткой распределенностью времени и пространства действий (хождение строем, уборка территории, культурно-массовые мероприятия, групповое купание по команде и т.п.) В-третьих, политизация и идеологизация детского сознания с помощью знаков и символических актов различного рода - знамен, барабанов, галстуков, отдания чести (салюта), хорового пения, речевок и т.д.

Воспитательное воздействие не завершалось вместе с окончанием учебного заведения. Оно равномерно распределялось по всем элементам социальной организации советского общества и формам его общественного сознания.

В целом назначение и функции советской образовательной системы, будучи сфокусированными на задачах построения социальной мегамашины, лишили образование его сущности - процесса формирования и развития целостности в человеке.

Подготовленный к выполнению строго ограниченного набора трудовых (сложных или простых) операций и лишенный ощущения возможности личной самостоятельности в результате прохождения с раннего детства через мощный социально-психологический конвейер, человек оказывался способным существовать лишь как частичный субъект, определяемый по сопричастности к социально-производственной структуре.

Поэтому позже, когда эти социально-производственные, а также обеспечивающие их идеологические структуры стали разрушаться, люди без них оказались неспособными к сохранению своего человеческого состояния и жизни вообще. Они стали судорожно искать способ «прикрепления» к источнику материального существования, часто принося друг друга в жертву. Те, кто не сумели этого сделать - либо по причине остатков человеческой морали и совести, либо за отсутствием воли - опускались, деградировали и впоследствии уже не смогли восстановить свои человеческие качества.

В мировоззренческом плену Как отмечалось ранее, признание вторичности образования по сравнению с ходом реального воспроизводства общественной жизни не отменяет того обстоятельства, что оно само активно воздействует на общество³. Поэтому не будет преувеличением констатировать, что вся система материальной и духовной жизни нашей страны на протяжении советской истории явилась следствием существовавшего образования. Ярким примером этому являются продукты материального производства: автомобили, авиационный транспорт, технические сооружения, бытовые приборы и т.д. Все они крайне неудобны в эксплуатации (использование, ремонт) по причине того, что, говоря специальным языком, не эргономичны. В них отсутствует человек. Такое ощущение, что не они создавались для человека, а наоборот - люди должны были формироваться под эти механизмы. И это проблема не столько производственно-технологическая, сколько мировоззренческая и образовательная.

Мировоззрение, согласно которому человек - существо, подчиненное законам природной и техно-прородной системы, функция и элемент в ней, уходит корнями еще в идеи Ф.Бэкона. Вся возникшая в результате естественно-научная и опирающаяся на нее инженерная идеология пронизаны мыслью и вторичности человека, его подчиненной роли в функционировании системы.

Во многом подобная идеология складывалась в силу определенного элитарного социального положения наук, самих ученых, социальных ограничений на получение образования в период XV11-XV111 веков. В результате научной революции общество довольно резко разделилось на людей знания - ученых, тех, кто реализует это знание - инженеров, иногда совмещающих инженерию с собственностью на средства производства, но чаще уступающих экономические функции имущему классу. Остальной части общества отводились функции человеческого материала.

По сути, уже к началу XIX века такое распределение социальных ролей стало приводить к известным конфликтам и претензиям со стороны основной части общества, получившей название пролетариата, на свое человеческое, несчастное существование. Все более актуальной становится проблема человеческой сущности, изучение которой приводит в конце XIX-начале XX века к возникновению целого комплекса гуманитарных наук (психологии, социологии, лингвистики, организационных теорий и т.д.). Во многом уже к первой четверти XX века в передовых странах Запада стала складываться новая гуманитарная и антропологическая перспектива, в которой именно потребности человека к свободе (не только политической, но чисто операциональной), творчеству и самореализации становились определяющим началом любой деятельности. Именно в этом заключается смысл дальнейшей ориентации национальных экономик этих стран на удовлетворение человеческих потребностей. Как будет показано в очерке 7, в конечном счете, данная гуманитарная революция в западной культуре и хозяйственной жизни к концу XX

века полностью изменила мировой социо-культурный ландшафт и привела к современному облику мира.

Однако СССР все это не коснулось. В границах его строго закрытого пространства очень жестко реализовывался образовательный проект, в котором отсутствовали понятия и представления о человеке, его родовой сущности, психике, формах и методах социальной организации, мышлении и языке. Если эти понятия каким-то образом и попадали в советскую науку и образование (например, работы Л.С.Выготского), то моментально оттуда изгонялись.

Кардинальный разрыв России с тенденциями развития мировой культуры и новых, присущих ей образов и форм мышления наметился уже в 20-е и 30-годы. Тогда как мир начал выходить на пути гуманитаризации познания и образования, в СССР насаждался образ мышления и деятельности, присущий Европе XVIII века с его эксплуатационным отношением к человеческому ресурсу (фактору).

Практически все достижения гуманитарных наук, пограничные дисциплины, изучающие человеко-машинные, техно-природные системы в их отношении к человеку и системы управления ими, не говоря уже о хозяйственно-экономических формах, ориентированных на человеческие потребности, исключались из советской образовательной системы.

Среди многих причин начала стремительного отставания СССР от темпов мирового развития во второй половине XX века именно отсутствие знаний и представлений о человеке, гуманитарной философии можно считать роковой причиной, предопределившей в конечном итоге крах советского общественного строя. В известной степени из-за этого Советский Союз, начиная с 60-х годов, стал терять свой авторитет среди своих союзников, а затем, в 80-е, - в глазах собственного населения. Закрытая и не интегрированная в мировое сообщество советская система не уловила глобально произошедший мировоззренческий сдвиг в сторону гуманитарности, в сторону человека как самоценности. Популярный коммунистический лозунг "Все для блага человека, все во имя человека" оказался не

подкрепленным знанием и пониманием того, о чем, собственно, идет речь.

Все попытки сформировать образ и идеал человека советского типа приводили к очередному возвеличиванию жертвоприношения личности обществу, человека - системе. Этим смыслом были пронизаны официальная литература и искусство. Переосмысление подобной картины в пользу примата человека, производности любых общественно-политических систем от его суверенного мышления и деятельности воспринималось как пропаганда буржуазности, инакомыслие и откровенно преследовалось.

Очевидно, что представлениям о рыночной экономике, которые стали привноситься в наше общество с начала 90-х годов, суждено было лечь на гуманитарно не обработанную общественную почву. Все рыночные идеи стали интерпретироваться не с точки зрения человека - потребителя, а с точки зрения "приватизации", присвоения хотя бы минимальной доли ничьей "собственности", закрепления своих социальных функций в новых правовых формах. Отсутствие гуманитарной действительности стало одной из главных причин распада общественной целостности, жесточайшей конкуренции в борьбе за выживание.

Образование в постсоветских условиях Системный кризис 90-х, постсоветских годов пролого века больно ударил по всей системе отечественного образования, унаследованной от советских времен. Его внешние проявления памятли всем, кто в ту пору трудился и учился в образовательных учреждениях – от школы до вуза. Идейная сумятица, мировоззренческий вакуум, организационно-управленческая неразбериха, безденежье ...С того времени состояние отечественного образования стойко ассоциируется в общественном сознании с понятием кризиса.

Суждение о кризисном состоянии российского образования приобрело уже настолько прочный и привычный характер, что с ним сегодня согласно даже большинство самих педагогов. Однако мало кто

идет дальше констатации факта. Господствующий способ объяснения создавшейся ситуации заключается в поиске причин и источников кризиса во внешних обстоятельствах. Школа пеняет на детсад, упадок семейного воспитания и семьи вообще. Высшее профессиональное образование во всем винит среднюю школу. Соответственно работодатели критикуют вузы за на низкий уровень выпускников. Виноват Минобрнауки в непоследовательности проводимых реформ и их путанности. Наконец, если бы было приличное финансирование, вот тогда ...

Спору нет, экономическое положение страны действительно пока не соответствует возможности нормального функционирования некоторых сфер деятельности. Но оно скорее является следствием кризиса образования, а не его причиной.

Имеет ли смысл вообще поддерживать и финансировать столь неэффективную систему с точки зрения конечного результата ее деятельности, которым является выпускник вуза или техникума? Ведь она создавалась для другой страны и других целей, нежели те, которые определяют образ сегодняшнего россиянина.

Если говорить о государственных затратах, то вложения в существующую систему образования не только не рентабельны, но и по основному набору специальностей просто являются и расточительными расходами из средств налогоплательщиков. Выпускник высшего профессионального или среднего специального учреждения, как правило, практически не способен применить полученный набор "учебных знаний" и навыков сдачи экзаменов в практической деятельности. Он вынужден осваивать опыт заново с помощью профессионалов и самообразования.

Увеличение притока денег в подавляющее большинство образовательных учреждений вряд ли что-то изменит. Опыт показывает как раз обратное: получив очередную добавку к жалованью, педагоги успокаиваются и мало думают над тем, чтобы изменять содержание своей деятельности.

Если обращаться к сегменту негосударственных (коммерческих) учебных заведений рынка образовательных услуг, то

он, хотя и привлекает набором актуальных специальностей (направлений), мало чем отличается от государственного сектора. В коммерческих вузах в основном работают преподаватели из государственных вузов, наполняя предметы с новыми названиями старым содержанием. Здесь еще больше действует принцип оторванности учебного процесса от реальной деятельности. Большинство коммерческих институтов и техникумов старается не обременять себя проблемами организации практического обучения, нередко превращаясь в «присутственные места» для получения документа об образовании без получения самого образования. Естественно, существуют приятные исключения из этой констатации, но они не меняют общей картины.

Следовательно, дело не в финансировании, а в необходимости кардинального изменения содержания образовательной деятельности.

По-своему решается эта проблема в том узком слое общества, который стремительно обогатился в течение 90-х годов. Его представители учат своих детей и учатся сами в европейских, а так же североамериканских колледжах и университетах и с иронией посматривают на остальное малообразованное население постсоветской России. Формирующийся же сегодня средний класс, на плечи которого ложится основная часть всех видов деятельности в стране, лишен пока этой возможности. Вместе с тем этот класс представлен людьми, почувствовавшими свою способность решать реальные задачи, брать на себя серьезную ответственность и получать при этом хороший доход. Именно в их среде стремительно растет спрос на качественное современное образование, соответствующее мировым стандартам знания и методам организации собственной деятельности, создающее видение горизонтов и перспектив развития.

В целом степень инерции существующей системы образования остается очень высокой. Она не хочет реагировать на ситуацию. По некоторым оценкам специалистов лишь не более 10%-15% педагогов готовы в принципе отказаться от того, чем они обычно занимались, и перейти к новым целям, задачам и технологиям.

И дело не в характере российского менталитета и пресловутой русской лени. Просто образование специально исторически создавалось как наиболее консервативный институт, ориентированный на воспроизводство общества. В отличие, например, от таких экономических и финансовых институтов, как предпринимательства и коммерции. Поэтому до сих пор существовал исторический закон неизбежного отставания систем образования от скоростей изменения общества в фазах его бурного развития.

Последствия такого отставания можно проиллюстрировать следующим примером. Речь идет о Германии в первые годы после ее поражения во второй мировой войне. По известным причинам из образовательных программ немецких школ, вузов, училищ были исключены все предметы философско-мировоззренческого, нравственно-этического, идеологического характера. Были оставлены только сугубо специальные и профессиональные дисциплины. Тем самым была предпринята попытка уйти от нацистской идеологии. Однако, уже первые несколько лет показали, что сознание молодых немцев практически не меняется. В тот момент реформаторы немецкого образования поняли, что существуют какие-то более глубинные структуры, лежащие вне предметности учебного процесса, за пределами учебных предметов и их разделения на специальные и гуманитарные дисциплины. Есть нечто, определяющее сам образ мышления, ценности, и весь ход жизни людей.

В России похожая ситуация. Хотя дисциплины гуманитарного цикла в системе образования не отменены, более того, наполнены новым, по сравнению с советским прошлым, содержанием, они в большинстве случаев перестали реально влиять на формирование сознания, определять смысл и цели жизни людей. Некие глубинные основания прошлого, общий идейный подход продолжают дрейфовать, транслироваться и воспроизводиться участниками образовательного процесса. Практически не изменились в образовательной практике многие мировоззренческие основания, ценности, способы самоопределения, видение целей, идущие из социалистического прошлого.

В простой форме это выглядит как формирование у человека представления о том, что он мало что значит по сравнению с Системой - системой природы, системой общества, их законами, социальной организацией, что в свою очередь влечет привитие ему мысли о необходимости подчинить себя этой внешней силе. До сих пор считается самым собой разумеющимся, что специалист отвечает лишь перед начальством «за порученное дело» и не должен брать на себя полноту ответственности за ситуацию в целом. Ответ на вопрос о границах ответственности человека и степени его свободы для системы образования остался прежним: «Знай свой предмет. Ты отвечаешь за часть и не отвечаешь за целое». И если этот смысл и изменился для некоторой части наших граждан, то произошло это не по причине полученного ими образования, а за стенами образовательных учреждений; не на примере учителя и воспитателя, а по ходу самой жизни.

Задача, следовательно, заключается в том, чтобы прекратить воспроизводство подобной идеологии и начать формировать в человеке механизмы личной ответственности, механизмы построения собственного знания, собственной жизни и деятельности.

Ситуация уже такова, что на сегодня существуют две системы образования – прежнюю, уходящую в прошлое, и возникающую новую - каждая из которых опирается на диаметрально противоположные принципы и подходы. Прежняя система по инерции продолжает наследовать традиции новоевропейской педагогики. Эти традиции основаны на 1) изучении учебных предметов, построенных вокруг идеальных объектов наук естественного типа (в изучении дисциплин гуманитарного цикла при этом сохраняется естественно-натуралистический подход), 2) классно-поурочной форме организации учебного процесса, 3) задачных методах освоения учебного содержания, 4) зачетно-экзаменационном контроле учебных знаний и т.д. К сожалению, пока почти все институциональное образование (общеобразовательные школы, средние специальные и высшие профессиональные учебные заведения) опирается на эту парадигму, и здесь фундаментальная перестройка образования пока происходит

медленно. Причины этого вполне понятны: чем более громоздкой является система, тем большие силы ее инерции и меньше скорость изменений.

Вторая, новая система образования возникает вокруг новых перспективных типов мышления и деятельности и соответствующих им профессиональных сфер. Прежде всего, это организационно-управленческая и проектная деятельность, предпринимательство, гуманитарные технологии - социо-, культуро-, антропотехника, общественные связи, средства массовой информации и т.п.

Новая система образования образование представлено корпоративными университетами, возникающими при крупных предпринимательских структурах (ЮКОС, Северсталь и др.), Школой культурной политики (П.Г.Щедровицкий), Центром корпоративного предпринимательства (С.Б.Чернышев), Школой инновационных менеджеров (Тупицын А.Ю) и рядом других структур.

Главным отличием этих учреждений является то, что здесь образовательный процесс непосредственно включен в процессы развития (проектирование, программирование, выращивание) практической деятельности. Он не выделен в как-либо иначе организованное пространство и время. Образовательное сопровождение процессов развития происходит постоянно. Однако у людей, участвующих в этих процессах, не всегда имеется возможность коммуницировать и взаимодействовать в одном физическом пространстве. Здесь и возникает виртуальная коммуникация, возможности которой предоставляет Интернет.

Опираясь на мировой опыт и складывающуюся в отечественном образовании картину, можно сделать вывод, что россиянам необходимо создавать образовательную среду в порах самого общества, самостоятельно строить новые образовательные проекты и программы, формировать современное образовательное пространство вопреки и вне существующей системы, уходящей в прошлое. Как было, например, в периоды раннего христианства, эпохи Возрождения и Нового времени, в Японии после второй мировой

войны. Таких примеров много, и все они приводили к впечатляющим результатам. То же самое, по-видимому, ожидает и Россию.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. В этой части анализа мы опираемся на идеи С.В.Попова, изложенные в его книге "Организация хозяйства в России". Омск. Курьер. 1999, 288 с.
2. См.: *Г.П.Щедровицкий* Организационно-управленческое мышление: идеология, методология, технология. Курс лекций. М., 2000. 384 с.
3. См. очерк 1 «Образование как социально-культурный и исторический феномен».

Очерк 9. Образованный человек в глобализирующемся мире

Глобализация как цивилизационное состояние. Глобализация образования: что это такое? Ожидания и риски Болонского процесса. «Что немцу за здорово...»

Глобализация – знаковая черта нашего времени, ставшая феноменом человеческого существования второй половины XX – начала XXI века, затрагивающая все без исключения стороны жизнедеятельности людей и нашедшая свое отражение в различных формах общественного сознания.

Глобализация Согласно авторитетным исследователям, глобализация – процесс универсализации единых для планеты структур, связей и отношений в различных сферах жизни общества, который заявляет о себе замкнутостью глобального пространства, единым мировым хозяйством, всеобщей экологической зависимостью, глобальными коммуникациями и др.¹

Развитие глобализации обычно связывается с переходом государств от замкнутого к открытому типу экономики. Национальные экономики включаются в разветвленную и поистине всепланетную деятельность транснациональных экономических и финансово-банковских структур – так называемых транснациональных компаний (ТНК). Они формируют единое экономическое пространство, создают условия для свободного перелива капитала, не знающего национальных границ. Экономическое равновесие поддерживается отнюдь не государствами, а надправительственными институтами типа Международного валютного фонда, Всемирного Банка, Всемирной торговой организации и т.п.

Экономический аспект глобализации сопрягается с распространением информационных технологий и средств связи, которые коренным образом изменяют привычные представления о расстояниях, пространстве и времени, преодолевают прежнюю

национально-государственную и культурную обособленность, стягивают людей, страны и народы на расстояние «вытянутой руки».

Все это в свою очередь влечет в регионах, почувствовавших «дыхание глобализма», изменения структуры экономики, социальной и профессиональной структуры населения; культурных, образовательных и бытовых запросов; жизненных ценностей и приоритетов людей, и т. д. Это глобальная конкуренция посредством инноваций, повышения качества товаров и услуг с высокой добавленной стоимостью. Направленные внутрь страны инвестиции, привлечение высококвалифицированной рабочей силы. Цели, основанные на согласии, кооперация между правительством, работодателями и профсоюзами. Гибкие производственные системы, малые партии товаров, рынки с множеством ниш. Акцент на высококвалифицированную работу. Гибкая специализация, специалисты широкого профиля. Поддержание хороших условий для всех занятых. Производственные отношения, основанные на высоком доверии, рациональном, коллективном участии. Обучение как национальная инвестиция. Государственные законы как стратегический рычаг обучения².

Таким образом, под глобализацией следует понимать не просто переход от закрытых национальных экономик к открытой, международную конкуренцию посредством инноваций и т. д., а капиталистический характер этих процессов, подчиненный в первую очередь целям, приоритетам и ценностям капитализма. Все остальные цели, приоритеты и ценности опосредствованы ими и в случае противоречия с ними приносятся им в жертву.

Знание, обучение, информация становятся новыми видами сырья в международной коммерции, источниками власти, важными составными частями индивидуального и корпоративного богатства. «Мы живем во времена реструктуризации, в основном нацеленных на глобализацию рынков. Конкуренция между странами становится все более интенсивной, а предприятия находятся в постоянном поиске новой продукции и новой системы организации производства. Новые технологии и образование рабочей силы в таких обществах начинают

играть доминирующую роль... Образование предоставляет рабочую силу, сознание которой уже подготовлено к нововведениям и к практической работе с этими новыми технологиями»³

Глобалистские изменения неизбежно вызывают смену сложившейся парадигмы образования, коренившейся в классических и «модернистских» образцах. Эти изменения - пожалуй, самые существенные со времен закрепления в образовательном пространстве Старого света идеалов классического образования. Они составляют содержание глобализации образования.

Глобализация: Глобализация образования – процесс все большего **образования** приспособления системы обучения к запросам **что это такое?** бальной рыночной экономики.

Нарастающая зависимость последней от знаний (так называемая «экономика знаний») порождает идею создания Единой мировой образовательной системы, основанной на единых образовательных стандартах. Учебная деятельность всех без исключения групп населения становится основным средством развития и воспроизводства, то есть складывается перманентно обучающееся общество. Резко возрастает спрос на образование, особенно высшее, происходит его массовизация. Развивается открытое и дистанционное обучение. Глобализация порождает маркетизацию образования, которое начинает рассматриваться как сфера предпринимательства, инвестирования средств, оказания платных услуг⁴.

Как любой крупное общественно-историческое явление, глобализация образования, бесспорно, многолика и противоречива. Вот лишь перечень некоторые проблем, порождаемых противоречиями глобализации. Как должно соотноситься транснационально-универсальное и национально-самобытное в образовании? Каково соотношение массовости и элитарности в подготовке специалистов? Что такое «утечка мозгов»: форма инвестирования в человеческий капитал или национальное бедствие? Каким образом сочетать расширяющуюся информационную открытость общества с нарастающей информационной замкнутостью

человека – явлением, получившим название «шизофрения информационной культуры»⁵. И так далее.

Однако за всеми разнообразными проявлениями глобализации образования скрывается однозначная сущность. В чем она состоит?

Требования к целям и задачам образования, вытекающие из глобализации, вполне определены. А именно, система образования должна быть сориентирована на подготовку высокопрофессиональных узкопрофильных специалистов в области информатики, менеджмента, новейших технологий, маркетинга и т. д., то есть функционеров, отвечающих вызовам глобальной экономики, постиндустриальной цивилизации, информационного общества. Но не более того! Этим и задан глобалистский подход к проблеме образования – оно должно быть функциональной структурой в общей системе глобального общества,

В результате утверждается парадоксальная ситуация: с одной стороны, происходит невиданное, вплоть до общепланетарного – расширение образовательного пространства людей; с другой, резко – до необходимого минимума – суживается пространство образования, нацеленного на обогащение и развитие полноценной личности!

Таков вектор реформирования (модернизации) образовательных программ, и иной направленности это реформирование в условиях глобализации не может иметь объективно. Кризис образования, о котором так много говорят, есть в этом свете конфликт между прежними универсалистскими парадигмами образования и потребностями глобализации.

Модернизация образования – веление времени, условие современной жизни. Любая национальная система образования, не исходящая из этого, бесперспективна. Неслучайно подавляющее большинство государств заявили о том, что качество их систем образования в решающей степени повлияет на национальное процветание.

Правда, если под качеством образования понимать только удовлетворение выше названным требованиям информационного общества, то это – одно. Если под образованием иметь в виду

образование в человеческом, гуманистическом смысле, – совсем другое. Что именно должно повлиять на «национальное процветание»: образование только в первом, узком, смысле или во втором, широком? Вот в чем вопрос, если хотите, национального процветания.

Между тем, в каком бы смысле ни говорилось об образовании, речь всегда идет об образовании человека. Человек докапиталистической, а тем более доглобалистской эпохи, отмечает Ф.Ф.Серебряков, присваивал себе свою сущность универсальным образом, через непосредственную включенность в культурно-исторические, хозяйственные отношения своей среды, а также с природой. Это требовало в той или иной форме его личного активного участия; он не только продукт среды, но он, его потребности, интересы формируют «тип среды».

Человек эпохи глобализма тоже активен, но его активность происходит строго в рамках заданных, она лишь простое воспроизводство его (точнее, ему) заданных условий – выхода ему из них нет, поскольку из глобализма идти некуда. Человек лишается былой полноты естества, становится функцией вещи, элементом в функциональном взаимодействии вещей, от которого требуется развить одну из своих сторон – высококвалифицированный, узкоспециализированный работник, производным от своих потребностей. Другими словами, он превращается в живую машину⁶.

«Машина овладевает действительностью очень точно, – писал чешский историк культуры Я.Мукаржевский, характеризуя место и роль человека в эпоху индустриального капитализма, – но она может служить только одной цели... Машина и стала моделью многофункционального существа, которое могло служить только одной, четко ограниченной цели, будучи в то же время не нужным ни в каком ином случае. И человек, творец и хозяин машины, приспособляется к этой модели...»⁷.

Меняется ли здесь что-нибудь оттого, что «машины» периода информационного общества иные? Нет, суть остается прежней. Более того, «машина» информационной эпохи лишь усугубляет положение вещей: человек вступает с ней в псевдодоверительные,

псевдоличностные отношения – происходит аберрация реальности: машина становится его Вергилием, индивид смотрит на мир его «глазами», пользуется его оценками⁸.

Стало общим местом оправдывать противочеловечные последствия глобализации ссылкой на ее объективность. Действительно, в силу эффекта целостности, как интегральный результат множества сознательных действий общественных субъектов, она непосредственно не зависит от воли и желания каждого из людей и в этом смысле объективна. Но пресловутая объективность глобализации не отменяет возможности воздействия человека на нее с целью минимизации влияния этих последствий. Ведь единственным субъектом социально-исторической деятельности выступает человек и от него зависит, каким станет его собственное будущее.

Ожидания и риски В 2003 г. в Берлине произошло знаковое событие для судеб отечественного высшего образования: Россия писала Болонскую декларацию и тем самым открыла дверь в общеевропейское образовательное пространство, то есть присоединилась к так называемому Болонскому процессу - со всеми отсюда вытекающими отсюда правами и обязательствами.

Поскольку в социально-историческом плане Болонский процесс есть выражение тенденций *глобализации* в образовании, так сказать, в европейском приближении, постольку в нем, как в зеркале, отражаются те изменения в развитии общества и его сфер, которые грядут по мере глобализации жизнедеятельности общественных субъектов.

В политическом плане подписание Болонской декларации процесс - единственная для России дверь в общеевропейский дом, поскольку остальные двери этого дома (экономическая, таможенная, правовая) для нее пока закрыты..

С формально-правовой стороны Болонский процесс выравнивает различия между ступенями профессионального образования, сложившимися на Западе и в России, по универсальной формуле

«бакалавр-магистр». Соответственно открываются возможности признания российских документов о высшем образовании в Европе.

В содержательном аспекте Болонский процесс фундирует тип образования, отвечающий запросам современного - демократического высокотехнологичного информационного рыночного - общества. Во главу угла поставлены личностная ориентированность образования, свобода выбора и освоения учащимся собственной образовательной траектории, информационно-поисковый характер образовательной деятельности. Прокламируется мобильность граждан с целью доступа к образовательным центрам; принятие легко понимаемых и сопоставимых степеней, квалификации и компетенций выпускников; повышение качества образования; полное уважение к разнообразным культурам, языкам, национальным системам; развитие университетской автономии и академических свобод. Провозглашается философия доверия между участниками процесса и т.п.

В организационно-управленческом плане Болонский процесс является способом беспрецедентной модернизации отечественной высшей школы. Масштаб преобразований, который ее затронет, революционен. Переход на двухуровневую систему подготовки выпускников с отменой ступени «специалист». Либерализация и индивидуализация учебного процесса. Кредитный принцип расчета трудоемкости дисциплин и, соответственно, трудозатрат. Высокотехнологичные способы трансляции знаний и аттестации: модульный принцип построения образовательных программ, высокий уровень взаимозаменяемости, редукция к абстрактным кредитным единицам, тестирование. Профессиональная и академическая мобильность участников образовательного процесса. Развитие дистанционных форм образования. Профессионально-общественная аттестация выпускников. Единое Приложение к диплому. Изменения в аспирантуре, статусе кандидатских и докторских ученых степеней и многое другое.

Между тем российское образовательное сообщество относится к Болонским реформам очень настороженно. И это понятно. Что такое Болонский процесс: самоцель или спасение? Объективная

необходимость или очередная революция «сверху»? Отечественная потребность или западный «заказ»? Что выиграет и что проиграет Россия, подписав Болонскую декларацию? Эти вопросы весьма остро обсуждаются на различных совещаниях руководителей вузов, чиновников, академической общественности.

Одно из направлений этих дискуссий связано с судьбами российского высшего (в первую очередь фундаментального, классического, университетского) образования в контексте Болонских реформ.. В центре обсуждения - главные проблемы, которые стоят перед отечественной высшей школой в XXI-м столетии и отвечают трем сторонам ее миссии – образовательной, исследовательской, культурной. Как совместить традиционно «высокое» предназначение классического образования с реалиями глобализирующегося общества? Как поддерживать развитие фундаментальной науки в мире, ориентированном на технологии и прикладные цели? Как сохранить гражданскую миссию и культурно-духовную специфику в условиях глобализации? И самое главное - насколько способен Болонский процесс способствовать эффективному решению этих проблем?

Напряженность указанных дискуссий неслучайна – за ней просматривается неопределенность и противоречивость складывающейся ситуации. С одной стороны, на фоне весьма скромного опыта развития российского высшего образования в рыночных условиях Болонский процесс преподносится его вдохновителями и сторонниками как способ использования в России оправдавших себя западных технологий организации образования, которые призваны способствовать разрешению стоящих перед отечественной высшей школой проблем. С другой, риски неизбежных для российского образования потерь, порождаемые Болонскими реформами, вполне сопоставимы с ожиданиями возможных приобретений.

О каких конкретно потерях идет речь?

Во-первых, вызывает глубокие сомнения востребованность российским народным хозяйством выпускников-бакалавров в соответствии с формулой подготовки «бакалавр-магистр», диктуемой

Болонскими соглашениями. Но, если даже согласиться с жизненностью такой формулы для России, то есть основания полагать, что подготовка бакалавров приведет к снижению уровня и качества как общенаучной и общегуманитарной, так и специальной профессиональной подготовки учащихся студентов.

Во-вторых, высокотехнологичные способы трансляции знаний и аттестации, предполагаемые Болонскими реформами, призваны формировать у учащихся преимущественно инструментальное отношение к предмету. Если инструментальный подход к освоению знания применяется в меру, то это, наверное, неплохо. Но если он становится доминирующим принципом образования, то как быть тогда с рефлексией, размышлением, анализом, сопоставлением, сравнением альтернативных вариантов, то есть в принципах креативного мышления? Ведь без них не может быть творческого подхода, который должен взращиваться в сознании человека высшим образованием.

К сожалению, практика преподавания последних лет демонстрирует устойчивую тенденцию к функционалистско-инструменталистскому пониманию большинством выпускников высшей школы своих профессиональных обязанностей, к стремлению ограничить их обслуживанием уже созданных «кем-то, как-то, где-то и когда-то» идей и технологий, к нежеланию жертвовать устойчиво-рутинными сторонами профессии во имя рискованно-творческих шагов. Воистину принцип «Скачать, достать, вытащить идею (мысль, текст, реферат, технологию) из Интернета (дискеты, диска, флэш-карты)» вместо принципа «Родить, создать, открыть *собственными интеллектуальными усилиями* мысль (текст, технологию, феномен)» становится максимой профессионального сознания большинства выпускников вуза.

В-третьих, Болонский процесс ориентирует на развития дистантных форм образования, объективно усиливающих отчужденность знания от участников образовательного процесса. Это обстоятельство в конечном счете является естественным порождением западной традиции книжной мудрости, эволюционирующей от

рукописного к печатному, затем к машинописному слову, а в настоящее время – к компьютерному тексту.

Каждый этап указанной традиции ничто иное, как очередной шаг к отчуждению во вне субъективно-личностных способностей индивида в сфере коммуникации. Так, если рукописное слово есть «перелившаяся» и «застывшая» в материальном предмете (знаке) субъективность, индивидуальный, неповторимый труд чьей-то руки, то печатный знак замещает эту индивидуальность исполненным машиной стандартным символом, сохраняя, правда, при этом материально-вещественные составляющие письма - бумагу с *реально* нанесенным на нее *реально* окрашенным шрифтом.

Компьютерный способ общения идет еще дальше: сводя материальную объективацию мысли до видеообраза, он виртуализует и само мышление, отчуждая его от создателя в эфемерно-призрачное киберпространство. И хотя современная западная философия устами своих выдающихся представителей не перестает ностальгировать по поводу утраты массовым человеком привычки к «рождению и страсти писания», «любви и терпеливости письма»⁹, равно как и к чтению книг, а не компьютерных текстов, процесс компьютерной технологизации языка, а, значит, и мышления продолжается впечатляющими темпами. И как всякая технология, претендующая на эффективность, универсальность, нормативность, стандартность, она, функционируя в отчужденной от субъекта форме, рано или поздно подчиняет мысль последнего шаблонным операциям, в которых стираются любые следы внерациональных сторон его сознания, «мешающие» эффективности компьютерного общения. Тем самым участник коммуникации низводится до вещно-функционального узла гигантской паутины под названием глобальная (локальная) информационно-техническая сеть.

Российская культурная традиция, в отличие от западной, ориентирована на живое слово. Она предполагает наличие медиаторов - носителей живого слова или действия, опосредующих освоение знания учащимися (священник, наставник, учитель). В этом смысле российский преподаватель не только и не столько тьютор, то есть

менеджер образования, - он в не меньшей, а быть может, большей, степени наставник и моральный авторитет для своих учеников. Не произойдет ли так, что распространение дистантных форм вытеснит его как живую индивидуальную личность из собственно образовательного процесса?

В четвертых, в условиях Болонского процесса возрастает риск умаления (а, быть может, и потери) самобытности такого значимого института российского высшего образования, как региональный классический университет. Ведь именно самобытностью он отличается от своего западноевропейского аналога. Последний свое региональное предназначение видит в решении социально-экономических задач региона: обеспечении возможности взрослым учиться по месту жительства, создании программ переквалификации для местных социальных групп, участии в решении проблем занятости населения.

Напротив, региональная миссия российского университета обуславливается, в первую очередь, его самобытной культурной пропиской, то есть национально-культурным своеобразием региона, в котором он территориально расположен. И отражается главным образом в культурно-созидающей и духовной функции университета, пронизывающих образовательный и исследовательский процесс, всю университетскую атмосферу.

Вероятно, что по мере унификации образовательных программ, стандартизации аттестационных показателей (Единое приложение к диплому), умаления общегуманитарной подготовки, региональная специфика университета в указанном выше значении будет блекнуть, стираться. Следовательно, будут ослабляться механизмы культурной идентификации и самоидентификации учащихся, репрезентирующих в конечном счете национально-культурное разнообразие российского общества. А ведь это разнообразие обладает самоценным характером, поскольку маркирует культурно-историческую неповторимость России.

Не менее важен и тот факт, что культурная гетерогенность социума (как, впрочем, гетерогенность любого системного объекта) является

непременным условием его прогрессивного развития, в то время как гомогенность, однообразие ведут к застою и деградации.

В-пятых, индивидуализация образования, обусловленная выбором студентом собственной нелинейной образовательной траектории, может обернуться утратой такой важнейшей формы организованной социальности, как студенческая группа. Между тем российские образовательные институты традиционно видят в ней средство управления студенческим коллективом, важнейший инструмент воспитательного воздействия на учащихся, форму студенческого самоуправления и самовоспитания. На Западе такой традиции нет.

Встают закономерные вопросы: Каким образом будет строиться управление студентами в новых условиях? Как будет осуществляться воспитательное воздействие? Только-только с большим трудом система вузовского воспитания стала восстанавливаться после смутных 90-х годов, и опять новый, резкий и весьма сомнительный поворот...

В-шестых, явно утопическим выглядит ожидание массовой территориальной мобильности российских учащихся. Расходы и издержки (таможенные, визовые), которые должен нести для обеспечения этой мобильности средний российский студент, не идут в относительном выражении ни в какое сравнение с теми, которые несет западноевропейский учащийся. Причина понятна: уровни доходов учащихся вузов Европы и России несоизмеримы! Единичные исключения (студенты – дети состоятельных родителей) не меняют общей картины. О какой мобильности наших студентов в общеевропейском образовательном пространстве можно вести речь, если эта мобильность еле теплится в пределах России, да и то преимущественно для преподавательского состава. Воистину не мобильность, а стабильность!

«Что немцу за здорово...» Различия в оценке отмеченных рисков и перспектив начавшейся модернизации образования разделили образовательное сообщество на сторонников Болонского процесса (так называемых еврооптимистов) и его противников (европессимистов).

Еврооптимисты вдохновлены перспективой скорейшего вступления России во Всемирную Торговую Организацию (ВТО),

одним из обязательных условий которого является чисто коммерческий (экономоцентрический) подход к образованию¹⁰. Именно поэтому усилиями сторонников данного подхода для российской высшей школы избрана неолиберальная модель развития. Закономерным итогом этого пути станет неизбежная трансформация вузов в предприятия образовательного бизнеса, где получение знаний будет обмениваться исключительно на деньги. Такая логика движения ведет к тотальной коммерциализации сферы высшего образования, отсечению от нее малоимущих слоев населения, дальнейшей поляризации общества¹¹.

Подход европессимистов, напротив, отвечает традициям отечественного образования, духу российской социальности и культуры, то есть носит культуру- и человекоцентрический характер¹².

Если даже отвлечься от напряженности в образовательном сообществе, вызванной поляризацией мнений относительно необходимости модернизации отечественного образования, не могут не поражать темпы, которыми развивается «болонизация» российской высшей школы. Кажется, наши реформаторы в очередной раз хотят оказаться «впереди планеты всей» в деле преобразования весьма своеобразной области общественной деятельности – системы образования. В чем оно, указанное своеобразие, состоит?

Образование, справедливо подчеркивает М.Б.Садыков, по-своему деликатная сфера общественной жизни. Действительно, она прежде всего пронизана процессами передачи и получения знаний на особо подготовленной профессиональной основе. Но в не меньшей степени сфера образования «нагружена» нравственными, идейно-мировоззренческими, а порой и политическими установками, аксиологическими ориентациями. Эти составляющие образовательной системы находятся на почтительном расстоянии от других областей социума. Вспомним знаменитое изречение выдающегося французского философа-экзистенциалиста А.Камю: «Школа готовит нас к миру, которого не существует».

Вот почему реформирование «необразовательных» областей деятельности происходит и приносит свои ожидаемые плоды быстрее, чем в сфере образования. По этой же причине модернизация образования требует осторожного и вдумчивого отношения к себе. Ей, образно говоря, не с руки входить в сферу образования, как слону в

посудную лавку, не постучавшись предварительно в ее двери и не снявши свою шляпу¹³.

Чем больше сравниваешь цели и ценности Болонского процесса с традициями и особенностями российского образования, тем больше утверждаешься в мысли, что вряд ли возможно оценить эффективность этих целей и ценностей, находясь только внутри собственно образовательной сферы. Какими бы привлекательными ни рисовались перспективы и ожидаемые результаты Болонских реформ, они будут реализованы лишь в той мере, в какой возможна экономическая, политическая и социально-культурная интеграция России в общеевропейский дом. А это уже плоскость более общей проблемы - проблемы взаимоотношения России и Запада, которая имеет многовековую историю, но не имеет, увы, однозначных решений.

Более того, весьма многоплановая и драматичная история этих взаимоотношений отношений хранит немало случаев, способных убедить самого ревностного сторонника западных ценностей в истинности пословицы «Что немцу - за здорово, то русскому – смерть!». Другими словами, неоднократно заимствованный Россией на Западе успешный опыт хозяйственных и социальных преобразований оборачивался на отечественной почве, мягко говоря, противоречивыми (если не сказать - плачевными) результатами.

Где гарантия того, что подобного не повторится в итоге нынешней модернизации российского образования по Болонскому проекту?

В самом деле, если следовать логике европессимистов, сомнения в успешности исхода этой модернизации лишь усиливаются на фоне результатов системного «реформирования» основных сфер российского общества в течение последних полутора десятилетий: невиданный спад производства, почти полная утрата высокотехнологичных отраслей промышленности, кризис сельского хозяйства, свертывание государственных и общественных гарантий жизнеобеспечения людей, нарастание бедности подавляющего

большинства населения, депопуляция коренных этносов, варваризация социальной жизни, культурно-нравственная деградация_и т.п.

На этом малорадостном фоне одной из немногих сфер, которые продолжали свое более или менее успешное функционирование в пореформенный период на собственной, не тронутой серьезным западным вмешательством основе (добывающая промышленность, производство новейших видов вооружения, атомная энергетика), была сфера высшего образования. Уместно напомнить, что, по индексу уровня образования, наша страна, согласно расчетам Всемирного Банка, входит в шестерку ведущих государств мира наряду с Великобританией, США, Германией, Францией и Японией¹⁴.

Таким образом, заключают противники модернизации по-болонски, отечественное высшее образование остается вполне конкурентоспособным по мировым меркам продуктом собственного российского производства. И в этом смысле оно остается важнейшим гарантом безопасности (если угодно - образовательной) нашей страны в такой же степени, в какой сырьевые ресурсы обеспечивают энергетическую, состояние промышленности — экономическую, продукция сельского хозяйства - продовольственную, а вооружения — военно-техническую безопасность государства.

Не произойдет ли так, что в ходе Болонской реформы Россия утратит этот гарант? Ведь прозападный (читай — американский) характер начавшейся модернизации образования не только не скрывается, но открыто прокламируется. А это может быть чревато постепенной идейной, ценностной, организационной подчиненностью отечественного образования западным интересам. Насколько они соответствуют интересам российским — большой и открытый вопрос.

Еврооптимисты, полемизируя со своими идейными оппонентами, с меньшим пафосом настаивают на том, что десуверенизация роли национального государства в различных подведомственных ему сферах общественной жизни, включая образование, является объективно неизбежным следствием глобализирующих процессов. Болонские реформы можно с полным правом считать своего рода первой репетицией пьесы под названием «Россия в условиях

глобализации». Противостоять этому следствию – все равно, что уподобляться маленькому персонажу известной крыловской басни, лаявшему на большого слона. Другое дело, куда идет слон глобализации. Но об этом, как говорится, отдельная песня.

В любом случае ясно, что в ходе модернизации жертвы со стороны отечественной высшей школы за ожидаемые приобретения неизбежны. Если на этом пути удастся сохранить хотя бы некоторые основополагающие традиционные ценности российского высшего образования, то, возможно, это станет оптимальным способом вхождения России в европейское и мировое образовательное пространство.

ПРИМЕЧАНИЯ

1. См.: *В.И.Добреньков, А.Б.Рахманов*, Глобализация. // Глобалистика. Международный энциклопедический словарь. М.-СПб.-Н.Йорк, 2006. С.163-164.
2. См.: Социология образования: теории, исследования, проблемы. Хрестоматия. – Казань, 2004. – С.91-92.
3. *К.Лафлами*. Анализ парадигм образования.// Социология образования: теории, исследования, проблемы. Хрестоматия. – Казань, 2004. – С.37.
4. См.: *Ильинский И.М., Казьмин А.К.* Глобализация образования // Глобалистика. Международный энциклопедический словарь. М.- СПб.- Н.Йорк, 2006. С.181-182.
5. Информационное общество и образование. // Вестник Московского университета. Сер.7. Философия, 2006, №6 с.105.
6. См.: *Серебряков Ф.Ф.* Человек в ситуации современного «глобализма»//Человек перед лицом глобального вызова. Казань, 2006, с. [105](#).
7. *Мукаржеевский Ян*. Исследования по эстетике и истории искусства. М.,1994, с. 487.
8. См. *Серебряков Ф.Ф.* Указ.соч., с. 31.

9. Деррида Ж. Письмо и различие. – М.:Академический проект, 2002.с.105.
10. См.: Гребнев Л. «Анти-Болонья»: позиция или поза? // Высшее образование в России. -2005.- №9 – с.9-13.
11. См.: Майбуров И. Финансирование высшего образования: «национальные особенности»//Высшее образование в России, 2004, №10, с.37.
12. См.: Запесоцкий А.Ставка – будущее России, Азартная игра - Болонский процесс. // Высшее образование в России. -2005.- №9 – С.3-8.
- 13.См.: Щелкунов М.Д., Садыков М.Б., Серебряков Ф.Ф.Российский региональный университет в условиях глобализирующегося мира: необходимость модернизации. Этап 2006.г. Глобализация и образование. Отчет о НИР по гранту АН РТ № 02-2.1- 5 /2006 (Г). Казань, 2006 , с.36.
- 14.См.: Львов Д. Система национального имущества // Свободная мысль - XX1.- 2005.- №12 - с.17.

Очерк 10. **Alma mater:с надеждой в будущее**
Знания дороже золота. Контуры завтрашнего дня. Традиция и дух.

Почти сто лет тому назад князь С.Н.Трубецкой, тогдашний ректор Московского университета, мечтал об упрочении в России «свежей культурной общественной» силы под названием университет. И всякий раз, окидывая взором знакомый до мелочей фасад белоколонного здания Казанского университета, мы вспоминаем эту фразу. Ведь нашей Альма матер перевалило по возрасту 200 лет! Что ждет ее в наступившем столетии? Как изменится облик, дух, предназначение?

Что ж, солидный возраст - всегда повод для подведения итогов. Но не только. В не меньшей мере это и попытка взглянуть в будущее, то самое, которое вырастает из настоящего.

Приметы нашего времени зримо запечатляются в облике университета - и внешнем и внутреннем. Внешний сегодня говорит сам

за себя: хорошеет год от года и после долгих лет обветшания восстанавливает свой исторический вид. Гораздо интереснее посмотреть на Альма матер изнутри. Каково ее самочувствие в начале наступившего века? Как реагирует она на вызов современности?

Казанский университет относится к категории классических, и это наименование ко многому обязывает – солидным возрастом, традициями, всемирно известными достижениями, завоеванной славой. Но главное, пожалуй, даже не в этом. Оно в другом: всеми направлениями своей деятельности - образовательным, научным и культурным - университет всегда стремился быть силой, удерживающей человека и общество в поле культуры, духовности, образованности.

Знания дороже золота Отрадно, что именно сегодня, в наше нелегкое время молодежь начинает осознавать ценность высшего образования. Наконец-то до многих стало доходить, что оно есть пропуск в жизнь и для людей XXI века становится столь же необходимым, как когда-то стало необходимым умение читать, писать, считать. Да, получение вузовского диплома не гарантирует, в отличие от прошлых лет, автоматического трудоустройства молодого специалиста, но когда шанс заполучить достойную работу рано или поздно выпадает, воспользоваться им, не имея высшего образования, просто невозможно.

Казалось бы, сотни институтов и академий предлагают молодым людям обширнейший спектр специальностей, включая новейшие, престижные, срочно востребованные обществом. Тем не менее университетское образование остается вне конкуренции. В чем секрет его популярности? Главным образом в фундаментальном, поли- и междисциплинарном характере. Не умом, так сердцем молодежь чувствует, что только глубокие, основательные и одновременно широкие, не узкоспециализированные знания позволяют удерживаться на плаву в непредсказуемом, рискованном, переменчивом океане рыночной жизни. Этим и ценно университетское образование, дающее

человеку умение самостоятельно мыслить и действовать, принимать оптимальные и ответственные решения в нестандартных ситуациях.

Выпускник вуза XXI века перестает смотреть на свой диплом как на заветный безотказный ключик к раз и навсегда выбранной профессии. Ведь любой диплом не более чем удостоверение о полученной сумме знаний и умений, составляющих некую стартовую площадку для дальнейшей деятельности. Споры нет, эти знания важны, но они очень скоро устареют, потребуют замены. Поэтому главное, что должен вынести молодой человек из стен высшей школы, - это устойчивая внутренняя потребность в постоянном непрерывном образовании и самообразовании. Без нее его не спасет никакой суперпрестижный диплом, никакая элитная специальность.

Стены классического университета - лучшее место для взращивания такой потребности, ибо в них никогда не забывают мудрого завета древних греков, родоначальников европейской цивилизации: «Мы ставим знание выше золота». И в этом еще одна грань привлекательности университетского образования.

Контуры Самая заметная черта облика университета **завтрашнего дня** последних лет - *гуманитаризация* образования. Если говорить по большому счету, то гуманитарное начало - старинный и неотъемлемый компонент образовательной миссии университета. Исторически, однако, вышло так, что роль и значение человеко- и обществоведения в университетском образовании XX века вплоть до недавнего времени принижались, а содержание выхолащивалось, препарировалось и даже уродовалось в угоду политическим и идеологическим интересам. Что ж, признаемся: уходящее столетие не очень-то благоволило к Человеку и человечности - ни в жизни, ни в науке, ни в образовании им не находилось достойного места.

В итоге к 80-м годам прошлого столетия сложилась удручающая картина. Сильно усеченное гуманитарное знание включалось лишь в содержание профессиональной подготовки на немногих «не естественных» факультетах - историческом, филологическом,

юридическом .В общеуниверситетском же масштабе оно было представлено (вернее, задавлено) «железобетонным» блоком обязательных марксистско-ленинских дисциплин.

Теперь ситуация кардинально изменилась и количественно и качественно: именно гуманитарное профессиональное образование развивалось опережающими темпами на протяжении последних 25 лет .Если еще в пятидесятых годах XX века из всех 6 факультетов лишь один (!) был гуманитарным, то из нынешних 17 - таковых 10. Сегодня на долю гуманитарного цикла приходится до половины объема деятельности всего университетского сообщества, а по некоторым показателям гуманитарный сектор занимает лидирующие позиции в КГУ. И это не предел.

Значение такого гуманитарного разворота невозможно переоценить - ведь тем самым университет возвращает себе классический облик. Делается это не в угоду моде или конъюнктуре, а по вполне объективной необходимости - проблема Человека становится центральной в науке XXI столетия.

Сегодняшний облик Альма матер невозможно представить вне *новой информационно-технической среды*, которую порождает электронно-компьютерная революция. Поразительно, но именно один из старейших классических университетов страны оказался весьма продвинутым в плане новых инфотехнологий. Впрочем, так ли уж это поразительно? Ценность классического духа как раз в том, что он не препятствует, а скорее способствует развитию чувства нового, перспективного, прогрессивного. Достижения знаменитой казанской математической школы, создание одного из первых еще в Советском Союзе факультета вычислительной математики и кибернетики, «компьютерные» гранты для поддержки материальной базы научных исследований - этими вехами отмечен путь университета к сегодняшнему успеху. И когда именно на КГУ пал выбор Дж. Сороса для организации международного Центра глобальной сети Интернет - не есть ли это красноречивое признание статуса университета в информационном сообществе?

Вырастающий буквально на наших глазах мир электронной информатики пестрит своими ликами сплошь и рядом - мерцанием экранов мониторов, e-mailовскими реквизитами на бланках документов, очередями желающих в Интернет- центр, компьютерным макетированием научных изданий, электронными библиотечными каталогами, киосками с DVD-шной и CD-ROMовской продукцией. И в этих ликах - знамение будущего.

За поступью компьютерной революции стоят весьма позитивные приобретения: индивидуализация запросов учащихся, нарастание диалогового характера образования, формирование равноправия в отношениях между преподавателем и студентом. Они отныне становятся соучастниками образовательной деятельности как нового типа общения при посредстве электронно-информационного начала. И кто возьмет на себя смелость утверждать, что эти новации противостоят человеку и человечности?

Не менее важная особенность современного университета - коммерциализация и маркетизация его деятельности – образовательной, научно-исследовательской, хозяйственной.

Платное образование – естественная сторона функционирования университета в рыночных условиях. Без нее уже невозможно представить современное состояние Альмы матер. Что ж, если знание становится товаром, за него приходится платить – таков закон рынка.

Коммерциализация вполне коррелирует с новым общественным предназначением университета. Он теперь не стесняется удовлетворять с выгодой для себя самые разнообразные запросы и потребности людей. Экспертиза и консультирование, подготовка и переподготовка кадров, научное и социальное прогнозирование, участие в различных государственных программах и бизнес-проектах, издательское дело и экспонирование, информационный сервис и библиотечные услуги - вот лишь некоторые стороны коммерческой деятельности университета. И разве она не достойна признания и оправдания?

Маркетизация заставляет по- новому взглянуть на многие стороны деятельности университета.

Известно, что одним (к примеру, естественным) факультетам удаются фундаментальные исследования, которые невозможны без больших материальных и финансовых затрат. Другие (например, гуманитарные) ориентированы на подготовку специалистов по остро востребованным специальностям и успешно с этой задачей справляются, в том числе в материально-финансовом плане. Деятельность как первых, так и вторых достойна дальнейшего развития. Пусть, как говорится, «расцветают сто цветов», пусть каждый в меру своих сил и возможностей пополняет источники университетского существования – грантами, платными образовательными услугами, внебюджетными инвестициями.

Главное, чтобы полученные средства распределялись с учетом общеуниверситетских приоритетов так, чтобы никто не был обижен. В итоге классические направления в образовании и научных исследованиях будут обеспечены не только скудными бюджетными средствами, но внебюджетной поддержкой.

Не менее важно настойчивое централизованное продвижение на рынок научной продукции университетских ученых и изобретателей со всеми цивилизованными атрибутами этого процесса – маркетингом, мониторингом, поиском перспективных заказчиков, правовым обеспечением коммерческой деятельности, рекламой.

Рыночные реалии ставят новую для классического университета проблему безопасности его функционирования, защиты его интеллектуальных ресурсов, экономических, хозяйственных, коммерческих и др. интересов.

В новых условиях резко возрастает роль управления университетом. Объективно это связано с нарастающим разнообразием интересов субъектов университетской деятельности. Университет все более превращается в сложное, не лишенное противоречий сообщество корпораций - естественников и гуманитариев, специалистов и администраторов, исследователей и преподавателей, которое можно назвать «мультиверситетом», благодаря удачному термину американского социолога К.Керра¹. Искусство управления этим организмом состоит в нахождении золотой середины между двумя

полюсами, регулирующими университетскую жизнь: традиционным академическим, демократическим началом и централизованным администрированием. Для классического университета приоритетное значение первого из этих начал не подлежит сомнению, что, впрочем, не отрицает активного применения в управлении вузом современных технологий - так называемого университетского менеджмента.

Еще одна яркая примета времени в облике сегодняшнего университета - его открытость миру и обществу.

Фигура иностранца никогда не была редкостью в университетских стенах, а чужеземная речь звучала здесь из разных уст всегда, начиная с первых профессоров-выходцев из Европы и кончая студентами из братских стран в эпоху социализма. Гораздо меньше университет посылал своих питомцев за рубеж. Теперь, кажется, равновесие потоков «туда - к нам» восстанавливается. КГУ становится крупнейшим в регионе центром международного сотрудничества в области образования, науки, культуры, участником интенсивного взаимного обмена студентами, преподавателями, сотрудниками со многими университетами Запада и Востока.

Открытость - это и обращенность университета к обществу, превращение в своего рода в «станцию социального обслуживания», удовлетворяющую самые разнообразные запросы и потребности людей. Масштабы этой открытости Альма матер выходят далеко за рамки ее традиционной общественной роли.

Традиция и дух Зримые контуры будущего меняют и привычный облик Альма матер, образуя причудливое сочетание традиционного, старомодного, консервативного, с одной стороны, и новаторского, суперсовременного, стильного - с другой. Но за внешним колоритом угадываются незыблемые устои ее бытия - культивирование высокой духовности, верность классическому наследию, бережное отношение к традиции, преданность замечательному университетскому духу.

Сегодня эти устои подвергаются серьезнейшим испытаниям на прочность.

Действительно, быть носителем высоких форм духовности в условиях рыночного общества - задача невероятно трудная и к тому же малоблагодарная. Господствующий масс-культ стремительно выигрывает исторический спор с культурой классической, традиционной, возвышенной. Мы и не заметили, как быстро культурным символом университета стал всем известный УНИКС - с его бесконечными тусовками, дискотеками, эстрадными шоу и другой «развлекухой». А ведь в былые десятилетия эту символику олицетворял старинный Актный зал, знавший немало великих имен великой культуры.

Еще одно наблюдение. Если университет является храмом науки и образования, что должно окружать этот храм? Наверное, музеи и библиотеки, просветительные учреждения и центры научной информации. И когда так и было. Но, как говорится, o tempo, o mores! Увы, современный КГУ оказался в кольце увеселительных заведений. С какой стороны ни подойди к зданию Альма матер, обязательно встретишь ресторан или бар, ночной клуб или казино. Пусть читатель поймет авторов книги правильно - они не против увеселительных заведений. Они лишь против того, чтобы эти заведения непосредственно соседствовали с университетом. И одновременно за то, чтобы библиотек и музеев в нашей стране строилось не меньше, чем ресторанов и казино.

И все же, несмотря ни на что, в стенах Альма матер продолжают звучать капелла и национальный хор, льются чарующие мелодии ансамбля «Примаверы», открыты двери университетских музеев и библиотеки. А это значит, что высокая культура с нами, она живет и не сдаётся!

Верность классической традиции сопряжена с перманентной ориентацией университета на все богатство культурно-исторического опыта человечества. Традиции питают дух университета. Описывать его слагаемые - занятие заведомо безнадежное. Но главное из них - это, конечно, *свобода*.

Либеральность всегда была и остается визитной карточкой университетского образования, его старинным атрибутом и

привилегией. Свободное образование - значит освобождающее. От чего? От невежества и интеллектуального высокомерия, жизненной утилитарности и общественных предрассудков. Либеральность неразрывно связана с другими традиционными ценностями университетского существования - автономией, демократией, академизмом. Они делают университет лидером не только в образовательном, но и во всем интеллектуальном сообществе. Эти ценности заслуживают того, чтобы их лелеяли, защищали и сохраняли во что бы то ни стало.

Да и может ли быть иначе в стенах образовательного учреждения под названием классический университет? Ведь сама атмосфера образования - с ее культурной аурой, духом, ценностными предпочтениями, идеалами - традиционно несет в себе человекообразующее, гуманистическое начало. По пальцам можно пересчитать социальные институты, культивирующие дух человечности в обществе, где, по выражению отечественного мыслителя Г.Федотова, «гуманизм не поддерживается общим потоком жизни». Университет - один из первых в ряду этих немногочисленных оазисов гуманности начала XIX века.

Благодаря своему духу университет по-праву претендует на лидерство не только в образовательном, но и во всем интеллектуальном сообществе. Не единожды своей твердой позицией он выступал социально-нравственным камертоном, по которому настраивалось общественное мнение. История помнит об этом очень хорошо.

Притягательность университетского духа поразительна. Им заражается всякий, кто имел счастье пребывать в стенах - студентом, преподавателем, сотрудником. Именно этот дух порождает замечательное явление - *университетское братство*. Часто оно незримо, не маркировано никакими социально видимыми метками, но узы его простираются далеко за пределами Отечества - в ближнем и дальнем зарубежье, за морями и океанами. Министры и академики, дипломаты и бизнесмены, чиновники и деятели искусства, писатели и спортсмены - кого только не встретишь в этом братстве!

Встречая своих выкормышей на мероприятиях, посвященных своему двухсотлетию, - солидных и совсем юных, с регалиями и без оных, преуспевающих и не очень - Альма матер удивлялась и восхищалась, плакала и смеялась, вспоминала и заглядывала в будущее.

И в этом факте тоже знамение нашего времени. Как рачительный земледелец заботится о сохранении семенного запаса под будущий урожай, так и университетские выпускники начинают понимать: без их помощи, опеки и внимания Альма матер вряд ли взойдет новыми талантами, достижениями, успехами. Дети в неоплатном долгу перед родителями, а ведь все выпускники - сыны и дочери Университета.

Да, двести лет – солидный возраст для Альма матер. Но солидный не значит закатный - жизнь продолжается. Обновляется университетская когорта, все увереннее заявляет о себе в самых разных сферах университетской новая генерация преподавателей, ученых, сотрудников. Они, конечно же, отличаются от своих учителей. Но есть черта, которая роднит все поколения университетского сообщества - это беззаветная преданность Альма матер, ответственность за ее судьбы, ее великую миссию. Ведь для всех них университет остается вечной болью, надеждой и любовью...

ПРИМЕЧАНИЯ

1. См.: *Kerr C.A. The Uses of the University. N.Y.: Harper & Row, 1963. - 140 p..*